16-7213

INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

- PRIMAIRE
  Classe de 1re

Québec

INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- **LECTURE**
- **ÉCRITURE**
- **ORAL**

Direction générale du développement pédagogique
Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984

ISBN 2-550-07265-0

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES

Page

AVANT-PROPOS

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE 1

1. INTRODUCTION 3

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT 5
   - LES ANIMAUX IMAGINAIRES 7
   - UN ENFANT DISTRAIT A BESOIN D'AIDE 11
   - JE SUIS TON NOUVEL AMI 15
   - LA MAISON DE JOSÉE 19

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE 23
   - LES ANIMAUX IMAGINAIRES 25
   - UN ENFANT DISTRAIT A BESOIN D'AIDE 29
   - JE SUIS TON NOUVEL AMI 37
   - LA MAISON DE JOSÉE 43

Page

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE 51

1. INTRODUCTION 53

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT 55
   - TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT 56
   - 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE 67
   - 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS 71
   - 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS 78
   - 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS 83
   - 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE 89

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE 91
   - LES DÉSIRS DE CARMEN 93
   - JE VEUX FAIRE UNE AFFICHE 97
   - LES RÊVES 101
   - TU ES JOURNALISTE 105

Page

TROISIÈME PARTIE: ORAL 109

1. INTRODUCTION 111

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE? 111

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL? 111

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE 111

2. OBSERVER LES FAITS 112

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION 112

2.1.1 Dans quelles situations observer? 112

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation 112

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION 113

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation 113

2.2.2 S'entraîner à l'observation 114

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation 114

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 116

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL 116

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT 117

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE 119

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE 120

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT 120

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 120

Page

5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 122

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 122

5.2 GRILLES D'ÉVALUATION 124

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférence, d'émotions, de souhaits 124

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions 128

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif 131

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir 134

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre 137

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique 140

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur 143

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication 149

AVANT-PROPOS

Le Guide d'évaluation en classe de Français langue maternelle précisait l'orientation fondamentalement nouvelle du programme[1].

En communication orale l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses opinions, son monde imaginaire et à expliquer son point de vue dans des situations de plus en plus variées et à l'intention d'interlocuteurs, eux aussi, de plus en plus variés.

En lecture, il s'agit d'amener l'elève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances sur le monde qui l'entoure, pour savoir comment fabriquer et comment utiliser un objet, pour connaître les goûts, les sentiments et les opinions d'autres individus confrontés aux mêmes réalités que lui et pour accéder à une vision intuitive, symbolique, imaginaire du monde.

En communication écrite enfin, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible par celui à qui il est destiné et qui est conforme aux conventions orthographiques et syntaxiques reconnues par l'usage.

Comme ces objectifs commandent des moyens nouveaux de mesure des apprentissages, des exemples sont apportés dans le présent document pour faciliter la tâche de l'enseignant.

Tel qu'annoncé dans le Guide d'évaluation aux pages 4 et 5, l'ensemble des instruments proposés sont regroupés en six fascicules, soit un par année. Chacun comprend trois parties:

1) la lecture
2) l'écriture
3) l'oral

Dans tous les cas, il s'agit bien sûr d'exemples qui peuvent être utilisés tels quels ou qui peuvent être modifiés pour répondre davantage aux besoins des enseignants.

---

1. M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE

1. INTRODUCTION

La démarche d'évaluation formative permet à l'enseignant de recueillir des informations, de les analyser et de les interpréter: c'est la *mesure*. Il peut donner ensuite son opinion sur le cheminement de l'élève en rapport avec l'habileté à développer: c'est le *jugement*. Puis enfin, il choisit des interventions cohérentes avec ce qui précède: c'est la *décision*.

Dans les exemples qui suivent, le jugement n'est pas mentionné de façon explicite. On peut cependant le supposer selon la nature des décisions prises.

Les textes suggérés pour la 1re année, sont les suivants.

- Les animaux imaginaires.
- Un enfant distrait a besoin d'aide.
- Je suis ton nouvel ami.
- La maison de Josée.

Cette première partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR LA LECTURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.

UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

LES ANIMAUX IMAGINAIRES

DESCRIPTION DU PROJET

Les animaux imaginaires est un texte fantaisiste duquel le lecteur doit tirer des informations pour constituer un album d'animaux d'un type particulier, amusant pour son âge.

LE TEXTE

Contenu informationnel

Le texte décrit des animaux imaginaires, qu'on pourrait trouver sur la Lune, sur Mars et sur Vénus. Le texte décrit trois sortes d'animaux et il est divisé en trois parties. Chaque partie est encadrée, de manière à ce que le lecteur se situe bien en regard de la tâche qui lui est proposée.

Contenu linguistique

Le texte contient cent huit (108) mots et chaque partie contient entre trente-cinq (35) et trente-huit (38) mots. Les phrases sont courtes, entre cinq (5) et huit (8) mots. Les trois parties sont construites selon une même structure, ce qui en facilite la lecture. Le lexique utilisé est plutôt réduit: il y a au total vint-cinq (25) mots différents dont voici la liste:

Mots outils:	Mots porteurs de sens:		
sur	ont	lune	corps
la	n'ont pas	moustache(s)	soleils
les	longs	animaux	Vénus
ils	grande	pattes	Mars
de	six	cheveux	
une		tête	
des		queue	
le		taches	

L'intention et la tâche

Le contexte dans lequel se situe la lecture de ce texte est la construction d'un album d'animaux imaginaires. Ce thème pourrait être exploité en classe tant dans des activités de communication orale que de lecture et d'écriture. Si les élèves peuvent réellement construire un tel album, ce projet de lecture peut être présenté comme une étape dans la fabrication de leur album. Il s'agit d'animaux imaginés par quelqu'un d'autre; ils pourront les coller dans leur album s'ils peuvent trouver leur planète d'origine.

La tâche consiste à repérer le paragraphe qui décrit exactement le dessin, à inscrire le nom de la planète d'où vient cet animal, puis à dessiner un des deux autres animaux décrits en y mettant au moins les éléments donnés dans le texte et en inscrivant sa planète d'origine.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

- Observer dans quelle mesure les élèves peuvent repérer dans un texte des informations qui décrivent un dessin;
- Observer quelle stratégie chaque lecteur met en oeuvre pour repérer des informations: comment il organise sa tâche de lecture et comment il utilise les connaissances acquises dans un nouveau contexte.

Mise en situation

L'activité peut être annoncée par un échange oral au cours duquel chaque élève décrit un animal fantaisiste qu'il a imaginé, par exemple, une vache avec une trompe d'éléphant, huit pattes, une bosse sur le dos et une queue garnie d'épines. Les buts de cette activité sont d'abord d'amener les élèves à décrire oralement ce qu'ils imaginent, puis de les mettre sur la piste de ce qu'ils liront dans le texte qui leur sera présenté.

L'enseignant présente ensuite le projet de lecture en leur proposant la construction d'un album d'animaux imaginaires. Ils peuvent d'abord dessiner l'animal qu'ils ont eux-mêmes imaginé puis l'enseignant leur présente le texte en leur lisant le titre et en

décrivant clairement la tâche qu'ils ont à faire. Il montre le dessin et explique que cet animal est décrit dans le texte: ils doivent trouver dans quel paragraphe il est décrit, le nom de sa planète d'origine et inscrire le nom de la planète sous le dessin.

L'enseignant précise qu'il y a trois animaux décrits dans le texte. Quand ils auront trouvé le nom de la planète d'où vient l'animal illustré, ils pourront dessiner un des deux autres animaux et inscrire le nom de sa planète d'origine.

Réalisation

L'enseignant laisse aux élèves tout le temps nécessaire pour exécuter la tâche et aide, au besoin, ceux qui auraient des difficultés à comprendre les consignes.

Pendant que les élèves exécutent la tâche, l'enseignant peut observer quelques élèves:

- lisent-ils tout le texte avant de commencer?
- lisent-ils les informations en se référant au fur et à mesure au dessin?
- repèrent-ils les éléments semblables pour ensuite relever les traits distinctifs?
- se basent-ils sur le dessin ou le texte pour exécuter le travail?
- se donnent-ils des points de repère en soulignant, en encerclant ou en faisant une marque?

Ces observations pourront alimenter l'échange au cours de l'activité d'objectivation.

Objectivation

Dans un premier temps, l'enseignant peut demander aux élèves si les animaux décrits les ont amusés et pourquoi. Puis, les élèves peuvent comparer les résultats de leur recherche.

L'essentiel de l'objectivation devrait porter sur les indices qui ont permis de trouver de quel animal il s'agit; certains traits sont communs aux trois animaux, d'autres à deux seulement et chaque animal a ses traits propres.

Les élèves peuvent aussi comparer leurs dessins et expliquer aux autres sur quels indices ils se sont fiés pour dessiner l'animal de leur choix.

Pour prolonger l'activité, l'enseignant peut demander aux élèves de dessiner un animal imaginaire et de le décrire dans un court texte, en s'inspirant du texte présenté et des mots qu'ils connaissent.

Analyse - Interprétation - Interventions

Première partie de la tâche: l'animal illustré habite sur Vénus.
Les informations à repérer sont les suivantes:
- six pattes
- des cheveux longs
- une moustache
- une grande queue
- des taches sur le corps.

Aux élèves qui auraient jugé que l'animal venait de la Lune ou de Mars, l'enseignant devrait demander sur quels indices ils se sont fiés: quels mots les ont guidés, y a-t-il des mots ou des expressions qu'ils n'ont pas su lire. L'enseignant, qui sait par ailleurs si ces mots sont nouveaux pour les élèves ou si, au contraire, ils ont été lus fréquemment en classe, pourra déterminer la nature des difficultés rencontrées. Certains élèves ne se sont pas donné de méthode pour reconnaître les mots quand ils sont placés dans un autre contexte que celui dans lequel ils les ont lus jusqu'alors. D'autres, par contre, reconnaissent aisément des mots déjà lus mais ne savent pas décomposer des mots nouveaux pour y repérer des syllabes ou des groupes de lettres connues; ils ont pu lire, par exemple, tache, mais n'ont pas reconnu «tache» dans moustache ou bien, ont pu lire «ont» mais n'ont pu lire «n'ont pas».

Il est possible aussi que certains élèves aient été déroutés par le projet soit parce que le texte est plus long que ce qu'ils ont l'habitude de lire, soit parce qu'ils ne savent pas organiser adéquatement leur travail et qu'ils se sont alors perdus dans l'exécution de la tâche.

L'activité d'objectivation devrait, d'une part, permettre à l'enseignant de mieux comprendre ce qui a rendu la tâche de lecture difficile pour certains et d'autre part, permettre aux élèves de cerner leurs stratégies. L'élève qui connaît comment il a procédé peut mieux modifier sa manière de lire si elle a été inefficace. Au cours de l'activité d'objectivation, certains élèves peuvent bénéficier des explications et des trucs qui ont réussi à d'autres.

L'enseignant peut aussi, suite à cette expérience de lecture, proposer une activité de manipulation des mots qui ont posé des problèmes: repérer dans le texte les mots et les expressions semblables, comparer des mots comme "tache" et "moustache", "ont" et "n'ont pas", repérer dans d'autres textes déjà lus, des mots contenus dans ce texte, etc.

On ne devrait pas non plus négliger l'échange sur les manières de s'y prendre pour repérer des informations et faire le lien entre l'illustration et le texte. Certains élèves ont des connaissances suffisantes pour lire efficacement mais ne savent pas s'organiser dans l'exécution d'une tâche.

UN ENFANT DISTRAIT A BESOIN D'AIDE

DESCRIPTION DU PROJET

Le projet est présenté sous la forme d'un jeu. Un enfant, Mathieu, a oublié un certain nombre d'objets dans sa classe, dans sa cour et chez lui, dans le salon. Dans trois textes, il décrit comment et où sont ces objets et il demande aux enfants de l'aider à les retrouver.

Le projet comprend trois textes et un dessin correspondant à chaque texte. Il consiste à repérer dans chaque texte des informations précises, l'objet oublié, sa description et l'endroit ou il se trouve, et à indiquer sur le dessin chacun des objets retrouvés.

LES TEXTES

Contenu informationnel

Les objets décrits dans les trois textes sont familiers (sac d'école, ballon, cartes de hockey, etc.); leurs caractéristiques sont parfois inhabituelles (corde à danser avec des poignées en forme de tête de chat), de même que certains endroits où ont été laissés ces objets. Les dessins sont chargés et, pour chaque objet décrit, il y a au moins deux dessins.

Il s'agit donc d'une situation d'évaluation utilisable au moment où les élèves ont atteint une certaine maîtrise de la lecture; elle permet à l'enseignant de recueillir beaucoup d'information sur la manière de lire de ses élèves.

Contenu linguistique

Le premier texte, intitulé Dans ma classe, contient soixante-dix-sept mots, les phrases ont en moyenne une dizaine de mots; une, plus longue contient quinze mots; elles sont de construction simple et familière.

Le deuxième texte, Dans ma cour, contient soixante-et-onze mots; les phrases ont une longueur moyenne de dix mots. Il en est de même dans le texte, Dans mon salon qui contient soixante mots.

Le tableau qui suit fournit la liste des mots utilisés dans les trois textes; l'enseignant pourra y indiquer lesquels parmi ces mots ont été lus fréquemment en classe et lesquels sont nouveaux pour ses élèves. Pour ces derniers mots, elle pourra vérifier s'ils sont constitués ou non d'éléments connus (syllabes ou groupes de lettres).

Mots outils	Dans ma classe	Dans ma cour	Dans mon salon
dans	(4)	(5)	(3)
ma	(4)	(3)	(1)
mon	(2)	(1)	(1)
sa	(1)		
et	(1)		
il-ils	(1)	(1)	(1)
près de	(1)		
la	(4)	(5)	(4)
elle(s)	(1)	(1)	(2)
sur	(3)	(1)	(2)
le	(1)	(1)	(2)
de	(1)	(3)	(1)
un-une	(3)	(3)	(1)
dessus	(1)	(1)	
mes	(1)	(1)	(3)
qu'ils	(1)		(1)
à	(1)		(3)
du	(1)		(1)
très		(1)	
avec		(1)	
des		(1)	
les		(1)	

Le nombre entre parenthèses indique à quelle fréquence ces mots apparaissent dans chacun des textes.

Verbes	Dans ma classe	Dans ma cour	Dans mon salon
	j'ai oublié (2)	(1)	(2)
	est cassée (1)		
	est (2)		(1)
	il y a (2)		
	j'ai perdu (2)	(3)	(2)
	je pense (1)		(1)
	sont (1)		(3)
		c'est (1)	
		a (1)	
		ont (1)	(1)

Noms	Dans ma classe	Dans ma cour	Dans mon salon
	classe	ballon	maison(s)
	sac d'école	cour	crayons de couleur
	poignée(s)	poignée(s)	pot de verre
	porte	dessins	cartes
	boîte à lunch	maison(s)	hockey
	bord	bicyclette	par terre
	fenêtre	panier	salon
	coeur	branches	bas
	ciseaux	arbre	lampe
	chaise	corde à danser	flûte
	livre	forme	téléviseur
	école	tête	
	couverture	chat	
	vache	patins à roulettes	
		étoile	
		côté	

Adjectifs	Dans ma classe	Dans ma cour	Dans mon salon
	favori	gros	
		plein	

Si, après avoir vérifié le nombre de mots déjà lus fréquemment et le nombre de mots nouveaux pour ses élèves, l'enseignant constate que la proportion de mots nouveaux (et en particulier , dans ces textes, les noms) dépasse 40%, elle devra modifier les textes ou les dessins; il se peut que dans les dessins se trouvent des objets dont les noms et les mots pour les décrire soient plus familiers; il s'agit alors de modifier quelques passages des textes pour y substituer des mots plus connus des élèves. On peut aussi modifier le texte et quelques-uns des objets illustrés dans le dessin.

L'intention et la tâche

Dans les trois textes, l'intention est la même: il s'agit de trouver quels objets Mathieu a oubliés, quelle est la description de ces objets et où ils sont placés. Le lecteur devra trouver suffisamment d'informations sur chaque objet pour être capable de le repérer parmi tous les objets illustrés dans chaque dessin. La tâche consiste à faire une croix sur l'objet une fois repéré à l'aide des informations données par Mathieu.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

Ce projet permet d'observer dans quelle mesure les élèves peuvent tirer des informations d'un texte. Elle permet aussi d'observer de quelle manière les élèves organisent leur travail quand ils abordent la lecture d'un texte et dans quelle mesure ils utilisent les connaissances acquises, s'ils peuvent reconnaître des mots déjà appris dans un autre contexte et s'ils peuvent utiliser efficacement le contexte et leurs connaissances des lettres et des syllabes.

Mise en situation

Les élèves sont familiers avec le jeu de la chasse au trésor; le projet présenté ici ressemble à ce jeu.

Pour préparer ce projet, on peut organiser en classe une chasse au trésor qui peut se faire oralement ou par écrit. Un élève repère un objet dans la classe et il dit ou écrit un ou quelques indices qui aideront à trouver cet objet, par exemple, c'est un crayon rouge et il est par terre. On demandera aux élèves de choisir un objet qui n'est pas unique et qui n'est pas le seul à l'endroit indiqué; dans l'exemple précédent, il devrait y avoir d'autres crayons par terre et d'autres crayons rouges ailleurs dans la classe. Il serait bon que l'enseignant commence lui-même le jeu pour que les élèves en saisissent la portée.

Ce jeu pourrait mettre les élèves dans le contexte du projet qui leur sera présenté et il a l'avantage d'être plus simple puisque chaque message porte sur un seul objet à la fois.

Le projet de lecture devrait être morcellé en trois étapes, chaque texte constituant une étape. On prendra le temps de bien expliquer la tâche en la comparant à l'activité préparatoire: cette fois, on cherche des objets que Mathieu a oubliés dans sa classe. On laissera aux élèves le temps d'examiner le dessin et de poser des questions s'il arrive que certains éléments ne soient pas familiers.

RÉALISATION

En morcellant le projet en trois étapes, on peut observer si les élèves réinvestissent d'une étape à l'autre les connaissances et les stratégies échangées au cours de l'activité d'objectivation. Par exemple, une journée, on présente le premier texte et on procède à l'objectivation immédiatement après. Au cours de l'objectivation, les élèves comparent leur manière d'exécuter la tâche: l'un a lu tout le texte en soulignant le nom des objets cherchés puis a repéré dans l'illustration chacun des objets sans s'apercevoir qu'il pouvait y avoir deux dessins du même objet; un autre a commencé de la même manière mais il est retourné au texte pour vérifier ce qu'on y disait de ces objets. Ce dernier, en expliquant sa manière de procéder pourra aider le premier à lire plus efficacement. Au cours de l'étape suivante, lors de la présentation du texte Dans ma cour, l'enseignant pourra rappeler ce qui a été objectivé et pendant la réalisation de la tâche, il pourra observer plus particulièrement les élèves qui avaient utilisé une stratégie inefficace.

Le fait d'objectiver peut aussi être une manière de lire un mot nouveau. Un élève peut être resté en panne devant les mots boîte à lunch. Un autre a éprouvé la même difficulté et est allé voir s'il y avait une boîte dans l'illustration. Ne voyant que des boîtes à lunch, il en a conclu que c'était l'objet qu'il cherchait. Sa stratégie a été efficace et elle pourrait être utile à un autre qui ne pense pas à référer au contexte. Si on procède à l'objectivation après chaque étape du projet, on pourra faire de nombreuses observations très utiles pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés.

Objectivation

Nous avons déjà suggéré deux pistes pour alimenter l'activité d'objectivation, soit la comparaison des manières de procéder pour effectuer la tâche et la comparaison des stratégies utilisées pour lire un mot nouveau.

En voici une autre: les élèves se groupent deux à deux, comparent quels objets ils ont repérés et soulignent dans le texte les indices qui leur ont servi à identifier ces objets. S'ils ont fait une erreur ou s'ils ne s'entendent pas sur les indices, ils demandent l'aide de l'enseignant.

Réinvestissement

Si on procède à la mise en situation et au déroulement tel que proposé précédemment, en trois étapes avec objectivation à chacune des étapes, il est probable que les élèves auront commencé à réinvestir des stratégies plus efficaces. On pourra observer dans d'autres situations d'apprentissage s'ils cherchent des stratégies appropriées à ces situations, certaines stratégies changeant selon l'intention de lecture et la tâche à effectuer.

Analyse - Interprétation - Décision

Cette partie de l'activité d'évaluation peut s'effectuer au cours de l'activité d'objectivation ou en examinant les copies des élèves; l'enseignant peut procéder en deux temps pour recueillir les informations désirées et porter un jugement sur les apprentissages faits par ses élèves.

Dans un premier temps, il compte le nombre d'objets repérés correctement. Dans chaque texte, il y a quatre objets oubliés ou perdus, au total, douze. Il peut observer s'il y a eu augmentation du nombre de réussites d'une étape à l'autre et porter un jugement sur l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, il observe avec plus de précision le travail des élèves qui ont éprouvé des difficultés, qui par exemple n'ont pas pu repérer plus de deux objets dans chaque texte. Il s'agit alors de déterminer si ces élèves ont utilisé une stratégie inefficace dans l'exécution de la tâche ou s'ils éprouvent des difficultés à utiliser en situation de lecture les connaissances lexicales et grapho-phonétiques. Si ces élèves lisent trop lentement ou s'ils ne savent pas comment s'y prendre pour effectuer une tâche de lecture, il serait bon de leur faire prendre conscience de leur stratégie, de leur faire prévoir au début et au cours d'une nouvelle tâche comment ils comptent procéder et de leur donner l'occasion de travailler avec des élèves qui savent trouver une stratégie appropriée.

Par ailleurs, des élèves manquent des connaissances nécessaires pour lire, ne reconnaissent pas suffisamment de mots fréquents ou ne découpent pas les mots en syllabes en cas de panne, on pourra les aider en leur faisant d'abord identifier, au début de chaque situation nouvelle, quels mots ils reconnaissent et de quels indices ils peuvent se servir pour se rappeler ces mots. Pour déterminer si leur difficulté est due au fait qu'ils ne reconnaissent pas des mots déjà appris quand ils sont placés dans des contextes différents ou si elle est due à l'incapacité de repérer des syllabes et des lettres connues dans un mot nouveau, on devra procéder à une analyse des erreurs.

On identifie d'abord les objets non ou mal repérés; si l'objet a été mal repéré, on observe lequel ils ont mis à la place.

Puis, en observant la liste suivante des informations nécessaires pour repérer chaque objet, on peut trouver sur quels mots ou sur quels groupes de mots ces élèves ont pu éprouver des difficultés. Si la majorité des erreurs portent sur des mots nouveaux, il est probable que l'élève n'a pas une connaissance suffisante du système grapho-phonétique; si les erreurs sur des mots lus fréquemment en classe ou tant sur ces mots que sur des mots nouveaux, il s'agit probablement d'un élève qui ne peut trouver des indices pour repérer les mots connus ou pour trouver le sens d'un mot rapidement.

Liste des informations nécessaires pour repérer les objets de Mathieu:

- sac d'école
  - . sa poignée est cassée
  - . près de la porte
- boîte à lunch
  - . sur le bord de la fenêtre
  - . il y a un coeur dessus
- ciseaux
  - . sur une chaise
- livre
  - . une vache sur la couverture
- ballon
  - . très gros
  - . avec des dessins de maisons
- bicyclette
  - . panier plein de branches d'arbre
- corde à danser
  - . poignées - tête de chat
- patins à roulettes
  - . étoiles sur le côté
- crayons de couleurs
  - . dans un pot de verre
- cartes de hockey
  - . par terre
- bas
  - . sur la lampe
- flûte
  - . sur le téléviseur

JE SUIS TON NOUVEL AMI

DESCRIPTION DU PROJET

Le projet Je suis ton nouvel ami consiste à construire un personnage à l'aide de dessins à découper et à coller et en référant aux informations données dans le texte.

LE TEXTE

Contenu informationnel

Les informations données dans le texte pour construire le personnage ont trait aux caractéristiques physiques et vestimentaires. Il s'agit de concepts familiers; mais leur agencement en un personnage plutôt fantaisiste ou caricatural peut étonner ou dérouter les lecteurs. Vaut mieux alors leur présenter comme un personnage particulier.

Contenu linguistique

Le texte contient soixante-et-un mots et les phrases contiennent de six à douze mots.

La structure des phrases est simple et ressemble à ce qu'on trouve dans les textes présentés généralement aux enfants de cet âge. Quelques phrases contiennent deux unités d'information.

Le vocabulaire utilisé est familier dans la langue orale des élèves. La liste qui suit contient tous les mots de ce texte; l'enseignant peut vérifier quelle proportion de ces mots ont déjà été lus fréquemment en classe et quelle est la proportion de mots nouveaux (celle-ci ne devrait pas dépasser 40%).

Mots outils		Mots porteurs de sens	
avec	mes	bleus	longues
dans	mon	bottes	lunettes
de	sont	bosse	main
des	sur	bouche	nom
est	un	brun	oreilles
et	une	cheveux	pantalons
j'ai	très	courts	petite

Mots outils	Mots porteurs de sens	
je	dents	pluie
le	deux	porte
les	drapeau	rondes
	écrit	seulement
	grande(s)	tiens
	longs	yeux

Après avoir examiné cette liste, l'enseignant peut décider de présenter le texte tel qu'il est rédigé ou de le modifier pour qu'il soit plus accessible à ses élèves, en augmentant ou en diminuant la proportion de mots familiers. L'essentiel est de savoir ce qu'on veut évaluer et d'adapter la situation à ses besoins.

L'intention et la tâche

L'intention qui motive et oriente la lecture de ce texte est de trouver les caractéristiques de l'ami. On peut observer si les élèves ont atteint ce but quand ils peuvent choisir les dessins qui serviront à construire le personnage.

La tâche peut consister uniquement à déterminer quels dessins ils choisissent, le découpage et le collage se faisant à un autre moment; elle peut consister à déterminer, découper et coller les éléments pendant la même période.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Cette situation permet d'évaluer la capacité de repérer des informations données dans un texte dans le contexte d'une tâche précise à effectuer. Plus particulièrement, l'enseignant et les élèves pourront se rendre compte de l'efficacité des procédés utilisés pour organiser la lecture d'un texte et de la capacité d'utiliser les connaissances lexicales et grapho-phonétiques dans un contexte nouveau.

Mise en situation

On peut amorcer cette activité en organisant un échange oral sur les traits physiques et les vêtements qui permettent de distinguer

les gens, les élèves de la classe ou d'autres personnes de l'école. Cette activité favorise l'anticipation du texte en faisant ressortir les concepts et les mots contenus dans celui-ci.

Il est possible aussi que les élèves aient déjà fait une tâche semblable ou fait un bricolage à partir d'informations ou de consignes lues. Il sera utile de leur rappeler cette ou ces activité(s) pour qu'ils saisissent bien le sens du projet.

Avant de commencer l'activité, l'enseignant présente le texte en expliquant aux élèves qu'ils y trouveront des renseignements pour faire le portrait de ce nouvel ami. Il présente aussi les dessins et suggère aux élèves de les regarder attentivement; il leur donne le temps de se familiariser avec eux.

RÉALISATION

Selon les buts qu'il poursuit, l'enseignant choisit de laisser les élèves travailler seuls pour observer leur autonomie dans un projet de lecture ou d'aider certains élèves qui éprouvent une plus grande difficulté pour observer leurs stratégies et leurs moyens de résoudre les difficultés rencontrées.

On donnera aux élèves tout le temps nécessaire pour effectuer leur travail; en limitant le temps, on risque d'empêcher certains élèves d'expérimenter de nouvelles manières de lire et de découvrir des stratégies plus efficaces.

Objectivation

L'activité d'objectivation devrait permettre aux élèves de comparer leur manière d'aborder ce texte et de résoudre les problèmes rencontrés et à l'enseignant de recueillir des informations sur l'efficacité de ces stratégies et sur les progrès réalisés dans l'expérimentation de stratégies plus efficaces.

Elle peut se faire en équipes de deux ou trois: les élèves comparent leurs portraits de l'ami, ils relèvent les différences et, seuls ou avec l'aide de l'enseignant, recourent au texte pour vérifier les informations données. C'est à ce moment que les élèves peuvent découvrir des manières différentes de travailler et de lire des mots sur lesquels ils ont éprouvé des difficultés.

L'activité d'objectivation peut aussi être collective. L'enseignant construit progressivement le portrait de l'ami en demandant aux élèves ce qu'ils ont mis dans leur propre portrait et comment ils ont procédé pour faire leur choix: quels mots les ont guidés et comment ils ont reconnu ces mots, particulièrement quand ces mots sont nouveaux.

Réinvestissement

Il est relativement aisé de construire d'autres textes semblables à celui du projet Je suis ton nouvel ami en faisant faire le portrait d'un animal ou d'un objet.

Une autre manière d'assurer le réinvestissement des connaissances et des stratégies développées est de demander aux élèves d'écrire leur portrait en prenant comme modèle, le texte du projet et de dessiner leur portrait sur une autre feuille. On mêle ensuite les textes et les dessins et on propose aux élèves de trouver le dessin qui correspond à chaque texte.

En se servant du texte Je suis ton nouvel ami comme modèle, ils consolideront leurs connaissances des mots et expressions. En faisant le pairage textes-dessins, ils expérimenteront des stratégies nouvelles et plus efficaces pour lire de tels textes.

Analyse - Interprétation - Décision

En observant les élèves au moment où ils effectuaient la tâche et en les questionnant au moment de l'objectivation, l'enseignant a dû déjà recueillir des informations à propos de quelques élèves.

- l'intérêt pour le projet
- la compréhension de la tâche
- la manière d'organiser la tâche:
  - . moyens de repérage utilisés pour se retrouver pendant la lecture
  - . manière de faire les liens entre les informations du texte et les dessins.
  - . manières de sélectionner les informations pertinentes
- la manière de lire un mot qu'on lit pour la première fois:
  - . lecture de tout le mot lettre par lettre
  - . repérage de syllabes connues
  - . repérage de quelques indices et confrontation avec les dessins.

Il arrive aussi que l'enseignant ait besoin de recueillir d'autres informations, plus précises, à propos de quelques élèves. Il pourra alors observer de manière détaillée le portrait qu'ils ont fait. Il relève alors des erreurs et note les mots ou groupes de mots qui n'ont pas été reconnus. En référant à la liste où il a indiqué les mots déjà appris et les mots nouveaux, il

peut déterminer si la majorité des erreurs portent sur des mots nouveaux ou sur des mots lus déjà fréquemment en classe.

Si plusieurs erreurs portent sur des mots déjà travaillés souvent, on peut formuler les hypothèses suivantes: soit que l'élève n'a pas encore trouvé d'indices lui permettant de reconnaître ce mot, soit qu'il associe ce mot au contexte dans lequel il l'a appris. Il faudra alors aider cet élève à trouver par quels moyens il peut reconnaître ces mots et lui présenter des textes contenant ces mots dans des contextes différents.

Si plusieurs erreurs portent sur des mots nouveaux, il est probable que l'élève n'a pas une connaissance suffisante du système graphophonétique. Il s'agira alors de l'aider à repérer dans les mots nouveaux les éléments connus, lettres, syllabes ou groupes de lettres et à recourir au contexte pour vérifier le sens du mot. Cet élève a besoin de manipuler les mots pour observer les ressemblances et les différences entre certains mots semblables et d'exercer son habileté dans des situations où le contexte peut l'aider à découvrir le sens des mots nouveaux: contextes familiers contenant plusieurs mots connus, contextes où il y a beaucoup d'illustrations en rapport avec le texte.

Il arrive aussi que certains élèves ont une lecture très lente: ils n'ont pu réaliser toute la tâche ou ont bien réussi une partie de la tâche et ont fait le reste au hasard. Les activités suggérées précédemment pourront les aider. Les activités d'objectivation devraient aussi leur faire découvrir des manières de repérer les informations recherchées avec plus d'aisance et les amener à distinguer les mots et les parties de phrases importantes compte tenu du but qu'ils poursuivent. Il ne faudrait pas négliger le fait que certains élèves n'ont pas réussi la tâche d'une manière satisfaisante parce qu'ils n'avaient aucun intérêt pour le projet ou parce qu'ils ont perçu autrement ce qu'on attendait d'eux. Il faudra alors, dans d'autres situations, vérifier leur intérêt et leur compréhension du projet et au besoin, leur présenter des projets plus signifiants pour eux.

LA MAISON DE JOSÉE

DESCRIPTION DU PROJET

Le projet de lecture consiste à construire une maison telle qu'elle est décrite dans le texte.

LE TEXTE

Contenu informationnel

Le texte La maison de Josée décrit une maison et ce qu'on peut en voir de l'extérieur: portes, fenêtres, rideaux, cheminée, etc. Il s'agit donc de concepts familiers.

Contenu linguistique

Le texte contient quatre-vingt-trois mots et les phrases sont de construction simple. Voici la liste des mots et expressions contenus dans ce texte; l'enseignant pourra s'en servir pour vérifier lesquels de ces mots ont été lus fréquemment par ses élèves et lesquels sont nouveaux.

Mots outils

la	les
de	du
une	des
en	en avant de
à	sa
deux	elle
au	près de
et	
trois	

Mots porteurs de sens

maison	fenêtres
Josée	deuxième
habite	ont
briques	rideaux
c'est	noirs
étages	pois
premier	il n'y a pas
il y a	cheminée
portes	a mis
	pots
	fleurs
	a placé
	poubelle

Si, après cet examen du vocabulaire utilisé, l'enseignant constate que le texte contient une trop grande proportion (plus de 40%) de mots nouveaux, il peut le modifier pour le rendre plus accessible à ses élèves.

L'intention et la tâche

Pour réaliser ce projet, les élèves cherchent dans le texte les informations qui les aideront à construire la maison de Josée. La tâche consiste à choisir les éléments, mur extérieur, portes, fenêtres, etc., qui constituent la maison de Josée, à les découper et à les assembler de manière à former la maison telle qu'elle est décrite.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectifs

Cette situation permet d'observer la capacité de lire des élèves, en particulier, de quelle manière ils organisent leur lecture et leur tâche et dans quelle mesure ils utilisent leurs connaissances du code écrit pour repérer des informations dans un texte.

Mise en situation

On peut aborder ce projet par un échange d'informations entre les enfants sur leurs maisons. Chacun décrit l'apparence extérieure de sa maison: de quel matériau elle est recouverte, combien a-t-elle de portes, de fenêtres, comment sont les rideaux, a-t-elle une cheminée, un parterre, des fleurs, etc. Ces descriptions pourraient mener à construire un tableau de classement des maisons: à un étage, à deux étages, à plusieurs étages, à un logement, à plusieurs logements, etc.

Après cet échange oral, les élèves sont sensibilisés aux faits qu'ils liront dans le texte. L'enseignant présente le texte en expliquant qu'il dit comment est faite la maison de Josée; il présente ensuite les dessins en expliquant qu'ils serviront à construire la maison de Josée. Les élèves devront lire le texte pour choisir les morceaux dont ils ont besoin.

RÉALISATION

Pendant que les élèves effectuent la tâche proposée, l'enseignant peut faire des observations sur les différentes manières d'organiser le travail. Il peut aussi, si il le juge bon, aider certains élèves qui éprouvent des difficultés et faire des observations plus précises sur les problèmes qu'ils rencontrent et les moyens qu'ils utilisent pour se dépanner.

Objectivation

L'objectivation devrait porter sur les deux aspects suivants: de quelle manière chacun a organisé son travail et l'efficacité du procédé choisi, et les mots et expressions qu'on a trouvé difficiles à lire. L'activité peut se faire en sous-groupes: les élèves montrent la maison qu'ils ont construite et s'il y a des différences, par exemple, l'un a mis une cheminée alors que deux autres n'en ont pas mis, ils retournent au texte pour voir ce qui est dit. Si on préfère faire l'activité d'objectivation en grand groupe, on compare d'abord les constructions et, en retournant au texte pour vérifier, on construit au tableau la maison de Josée. C'est alors que l'enseignant constatera les erreurs de certains élèves et les aidera à trouver un moyen efficace de lire ces mots qui leur ont posé problème; l'échange entre les enfants pourra aider chacun à découvrir de bons moyens de dépannage. Par exemple, pour lire "briques", qu'on voyait pour la première fois, l'un a reconnu les syllabes "bri" de brise et "que" de "Véronique" alors qu'un autre a d'abord reconnu "br" puis, en regardant les dessins, en a conclu qu'il s'agissait de la maison en briques.

Dans un deuxième temps, on peut demander aux élèves comment ils ont procédé pour construire la maison:

- repérage des informations importantes en les soulignant
- aller-retour entre le texte et le dessin
- observation des dessins et vérification dans le texte
- lecture de tout le texte ou découpage en morceaux
- moyen utilisé pour repérer là ou on est rendu
- etc ...

Réinvestissement

En s'inspirant du texte La maison de Josée, l'enseignant peut élaborer quelques situations d'apprentissage qui aideront les élèves à consolider les connaissances acquises et à expérimenter d'autres stratégies.

Une autre piste serait de proposer aux élèves de décrire leur maison en s'inspirant du texte La maison de Josée. Chacun fait ensuite lire son texte par un ami qui connaît sa maison et qui peut juger si le texte donne des informations exactes ou le faire lire par quelqu'un qui fera le dessin de sa maison à partir des informations données.

Analyse - Interprétation - Décision

Pour être en mesure de porter un jugement sur la capacité de lire de chacun de ses élèves, l'enseignant peut se servir des observations faites pendant la réalisation du projet et des informations recueillies au cours de l'activité d'objectivation. Il peut aussi procéder à une analyse des constructions faites par les élèves. La maison doit avoir les caractéristiques suivantes:

- être en briques
- au premier étage:
  - . deux portes
  - . deux fenêtres - avec des rideaux à pois
- au deuxième étage:
  - . une porte
  - . trois fenêtres - avec des rideaux noirs
- ne pas avoir de cheminée
- trois pots de fleurs en avant
- une poubelle près de la maison

Si quelques élèves ont commis plusieurs erreurs, il sera bon de les questionner pour savoir comment ils ont perçu le travail proposé et de quelle manière ils ont procédé. Il peut aussi être utile de repérer les informations qu'ils n'ont pas saisies ou qu'ils ont lues autrement; on peut alors savoir si ces informations contenaient des mots nouveaux ou des mots déjà lus dans d'autres textes.

L'enseignant pourra alors proposer à ces élèves des manières différentes de se dépanner devant un mot nouveau: recherche de syllabes connues, recours au contexte, ou indiquer les ressources que les élèves peuvent utiliser: fichier, mots affichés, etc; Il pourra au besoin expliquer certaines connaissances, ou faire faire des manipulations pour aider à lire les mots avec une plus grande aisance. Il sera bon d'apporter une aide particulière à ces élèves dans les activités de réinvestissement.

3. Partie de l'élève

LES ANIMAUX IMAGINAIRES

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 1re

LES ANIMAUX IMAGINAIRES

TON PROJET

Tu commences une collection d'animaux imaginaires: des animaux qui n'existent pas autour de nous mais qui existent dans notre tête. Par exemple, une vache avec une trompe d'éléphant et une bosse de chameau, ça n'existe pas pour vrai mais on peut l'imaginer dans notre tête et la dessiner.

1. Le premier animal que tu places dans ton album se trouve à la page 3.
   Pour trouver d'où vient cet animal imaginaire, lis les trois textes de la page 2. Chacun de ces textes décrit à quoi ressemblent les animaux sur la Lune, sur la planète Mars et sur Vénus.
   Ensuite, écris le nom de la planète d'où vient cet animal, en dessous du dessin de l'animal.

2. Tu veux ajouter un autre animal imaginaire dans ton album.
   Choisis une autre planète. Fais le dessin de l'animal décrit dans le texte, au bas de la page 3. Écris aussi le nom de la planète d'où vient cet animal imaginaire.

Les animaux sur la Lune

Sur la Lune, les animaux ont six pattes.
Ils ont de longs cheveux sur la tête.
Ils n'ont pas de moustaches.
Ils ont une grande queue.
Ils ont des taches sur le corps.

Les animaux sur Mars

Sur Mars, les animaux ont six pattes.
Ils ont de longs cheveux sur la tête.
Ils ont une moustache.
Ils n'ont pas de queue.
Ils ont des soleils sur le corps.

Les animaux sur Vénus

Sur Vénus, les animaux ont six pattes.
Ils ont de longs cheveux sur la tête.
Ils ont une moustache.
Ils ont une grande queue.
Ils ont des taches sur le corps.

Je vis sur la planète: _____

Je vis sur la planète: _____

UN ENFANT DISTRAIT A BESOIN D'AIDE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 1re

UN ENFANT DISTRAIT À BESOIN D'AIDE

TON PROJET

Je te propose un jeu. **Il s'agit de découvrir les objets qu'un enfant distrait a oubliés.** Mathieu a oublié des objets dans sa classe, dans sa cour et dans le salon de sa maison. Ces endroits sont illustrés dans les pages suivantes.

Pour que tu puisses trouver ces objets, Mathieu a écrit trois textes dont les titres sont, **Dans ma classe, Dans ma cour, Dans mon salon.** Dans ces textes, Mathieu décrit les objets que tu dois chercher et il écrit parfois où ils sont.

Lis chaque texte afin de connaître comment et où sont les objets que Mathieu a oubliés.

Observe le dessin et fais une croix sur les objets que tu as trouvés.

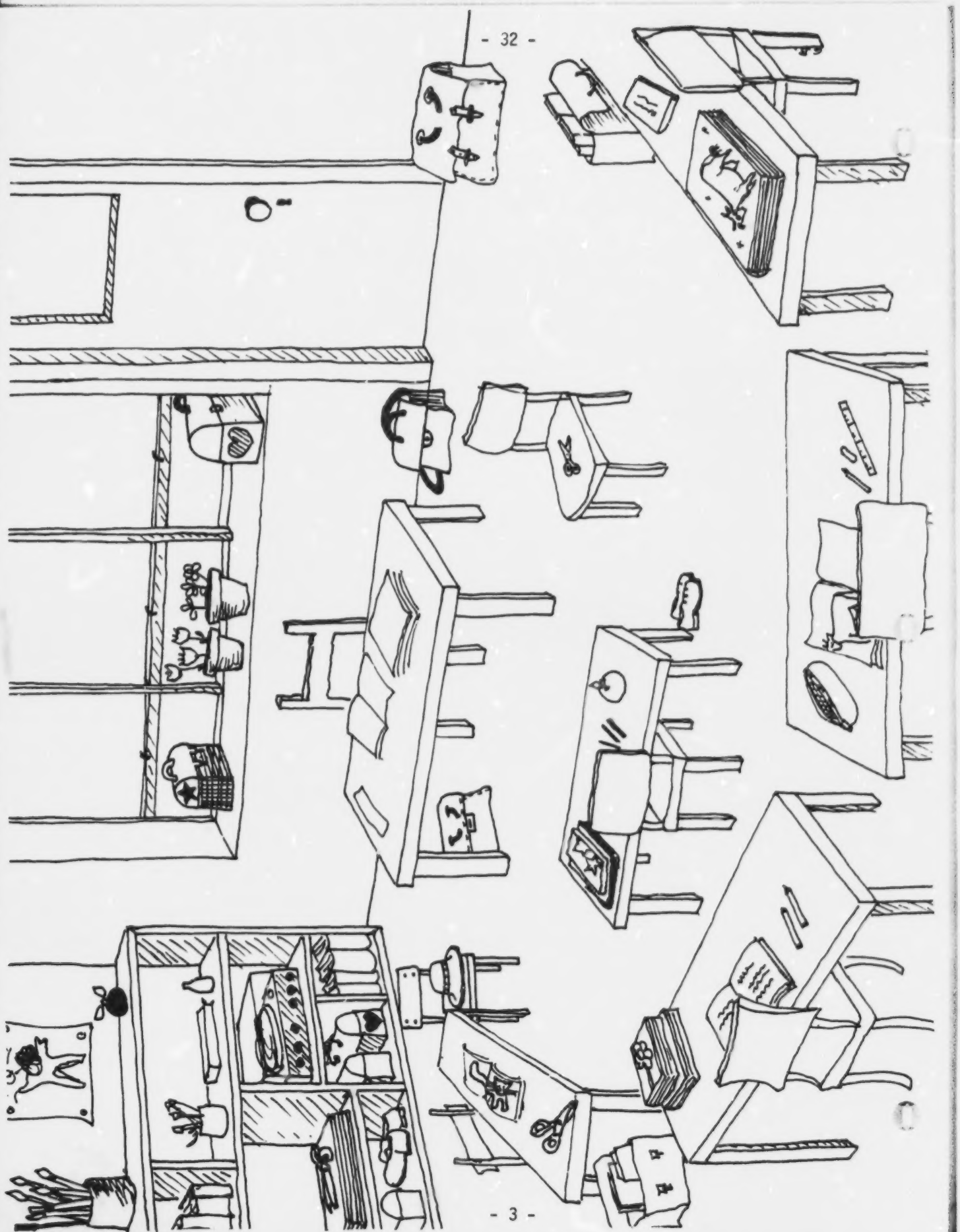
DANS MA CLASSE

J'ai oublié mon sac d'école dans ma classe. Sa poignée est cassée et il est près de la porte.

J'ai oublié ma boîte à lunch dans ma classe. Elle est sur le bord de la fenêtre et il y a un coeur dessus.

J'ai perdu mes ciseaux. Je pense qu'ils sont sur une chaise dans la classe.

J'ai perdu mon livre favori à l'école. Sur la couverture du livre, il y a une vache.



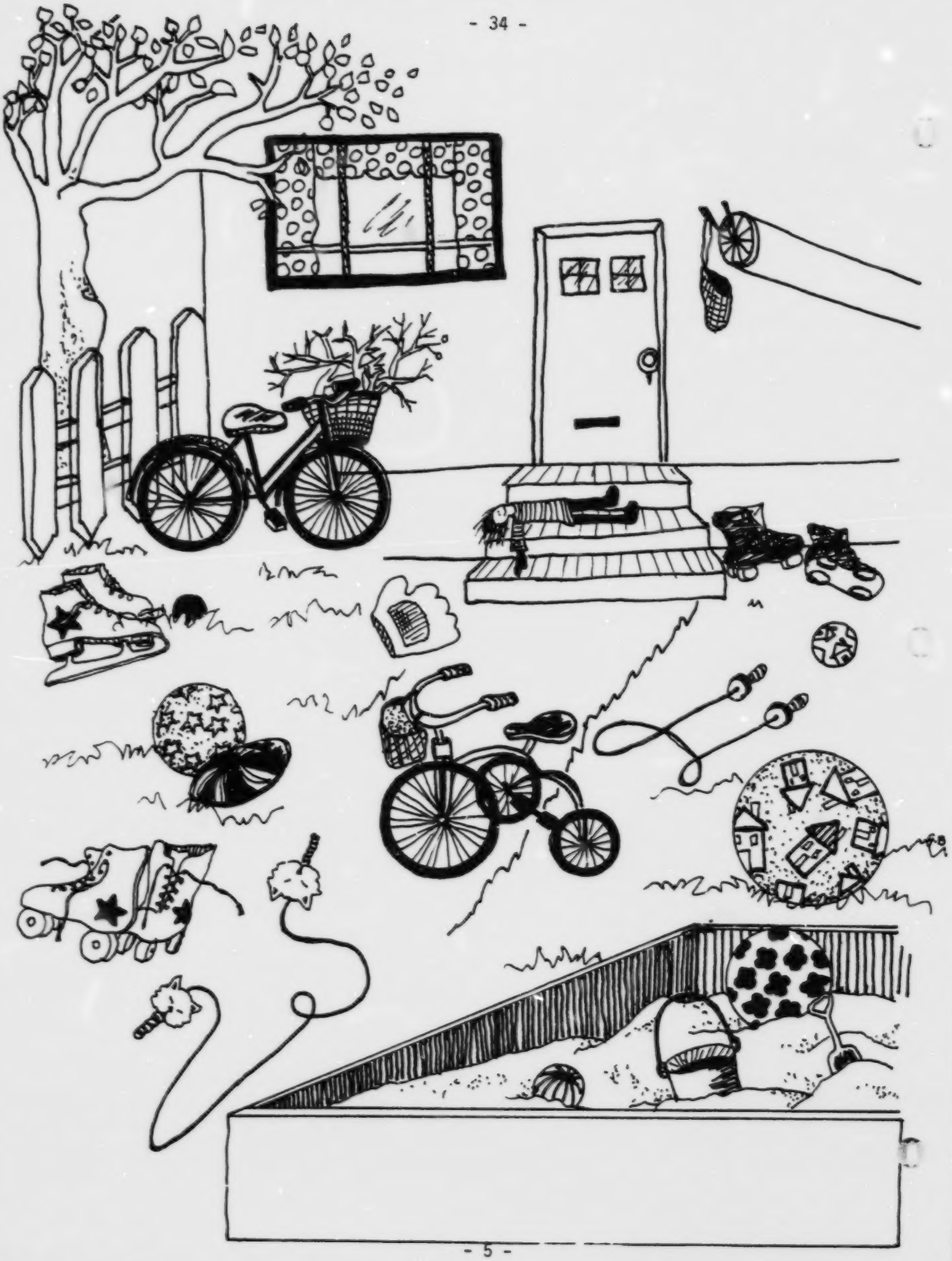
DANS MA COUR

J'ai perdu mon ballon dans la cour. C'est un très gros ballon avec des dessins de maisons dessus.

J'ai oublié ma bicyclette dans la cour. Elle a un panier plein de branches d'arbre.

J'ai perdu ma corde à danser dans la cour. Les poignées ont la forme d'une tête de chat.

J'ai perdu mes patins à roulettes dans la cour. Ils ont des étoiles sur le côté.



DANS MON SALON

À la maison, j'ai perdu mes crayons de couleurs. Ils sont dans un pot de verre.

J'ai oublié mes cartes de hockey à la maison. Elles sont par terre dans le salon.

J'ai perdu mes bas. Je pense qu'ils sont sur la lampe du salon.

J'ai oublié ma flûte à la maison. Elle est sur le téléviseur.

JE SUIS TON NOUVEL AMI

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 1re

JE SUIS TON NOUVEL AMI

TON PROJET

Lis le texte JE SUIS TON NOUVEL AMI, à la page 2.

Découpe les morceaux qui appartiennent à ton nouvel ami; ils sont aux pages 3 et 4.

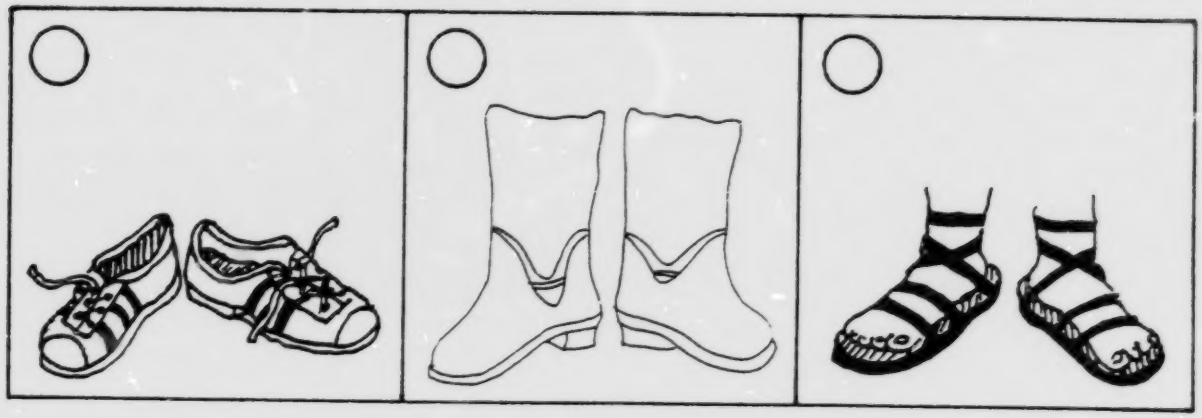
Colle ces morceaux à la page 5 pour compléter le dessin de ton ami.

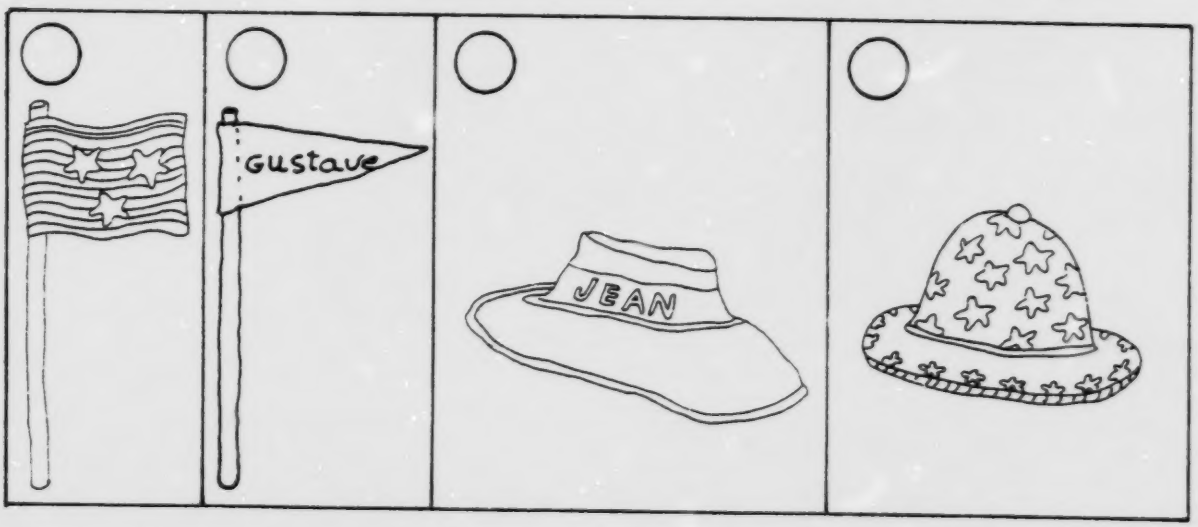
JE SUIS TON NOUVEL AMI

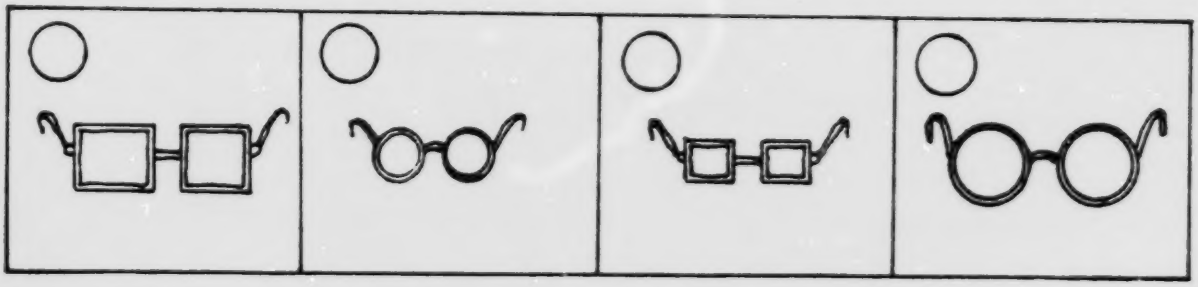
J'ai les cheveux courts et bruns.
Mes oreilles sont très longues
avec une petite bosse. Je porte
de grandes lunettes rondes et
j'ai les yeux bleus. J'ai une
grande bouche et seulement
deux dents.

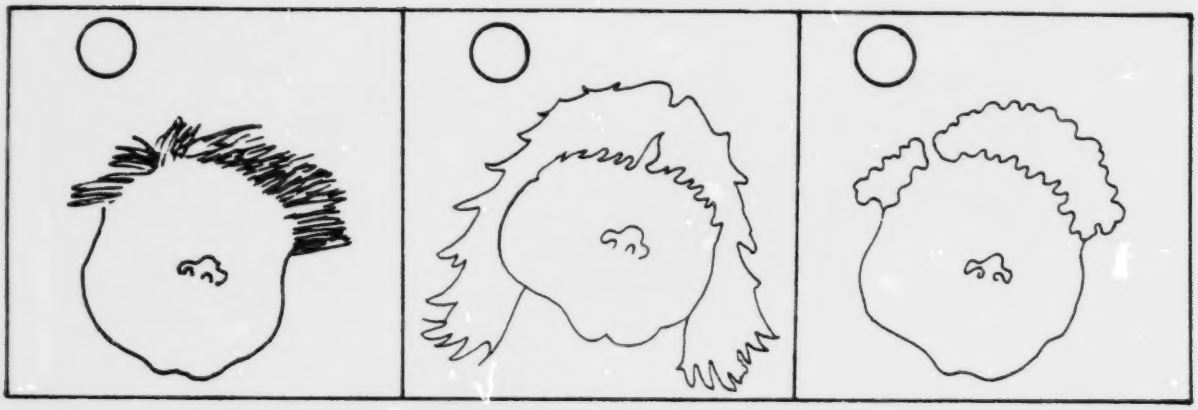
J'ai de longs pantalons bruns
et des bottes de pluie.
Mon nom est écrit sur un drapeau.
Je le tiens dans une main.

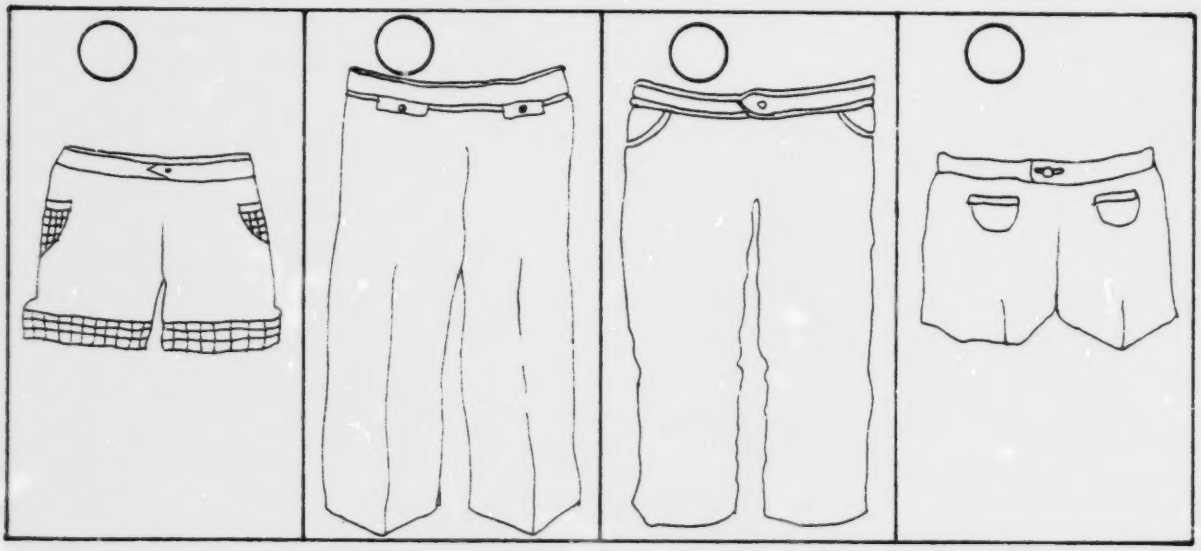
Est-ce que je te ressemble?
As-tu trouvé mon nom?

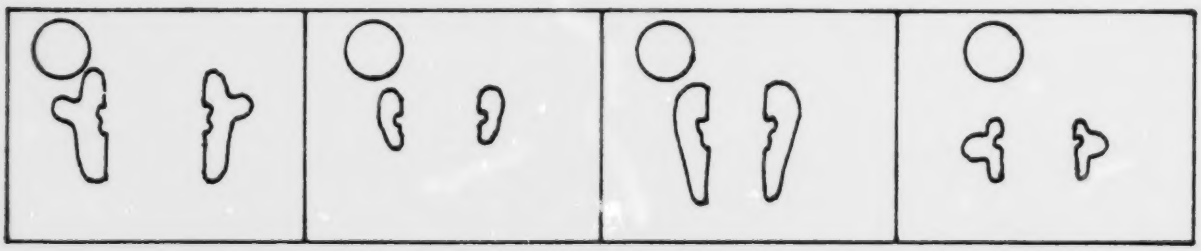


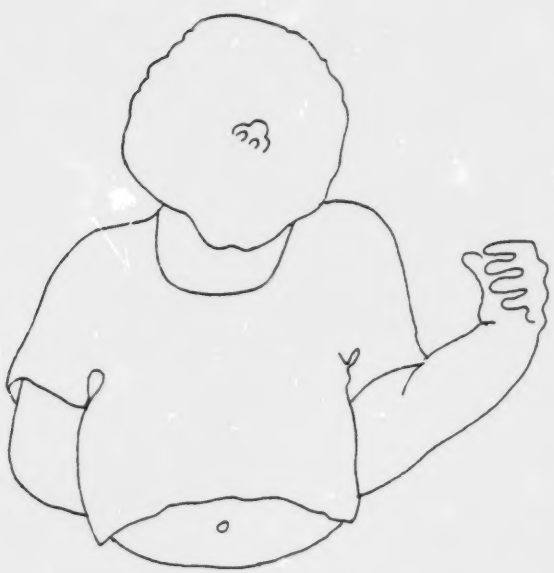

Gustave
JEAN











LA MAISON DE JOSÉE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 1re

LA MAISON DE JOSÉE

TON PROJET

Je t'invite à construire la maison de Josée.
Le texte de la page 2 décrit la maison de Josée.
Il y a trois dessins de maisons aux pages 3, 4 et 5. En lisant le texte, tu sauras celle que tu dois choisir.
Les pages 6 et 7 contiennent des éléments dont tu peux avoir besoin pour compléter la maison de Josée. En lisant le texte, tu sauras lesquels choisir.

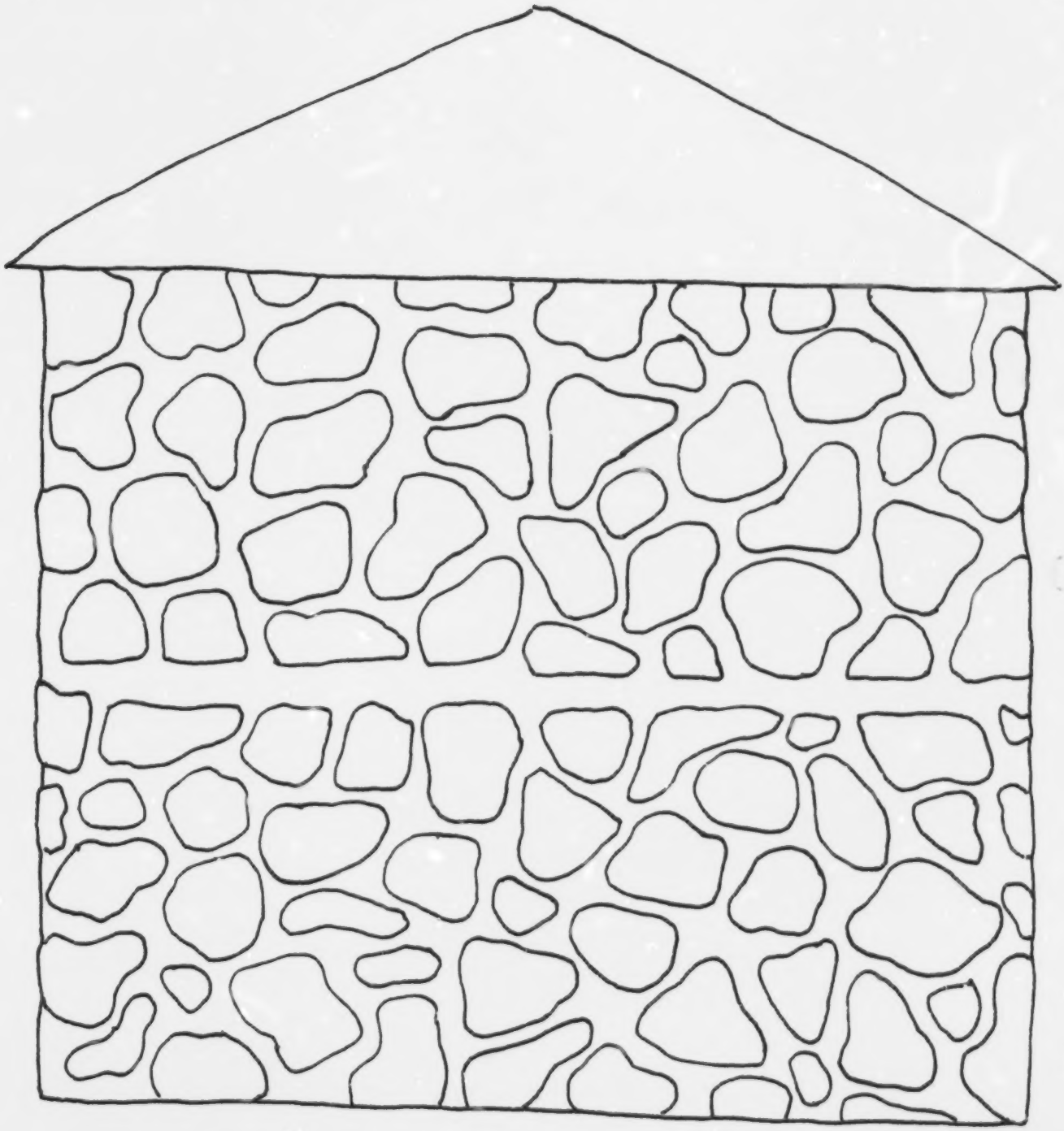
Pour construire la maison de Josée :

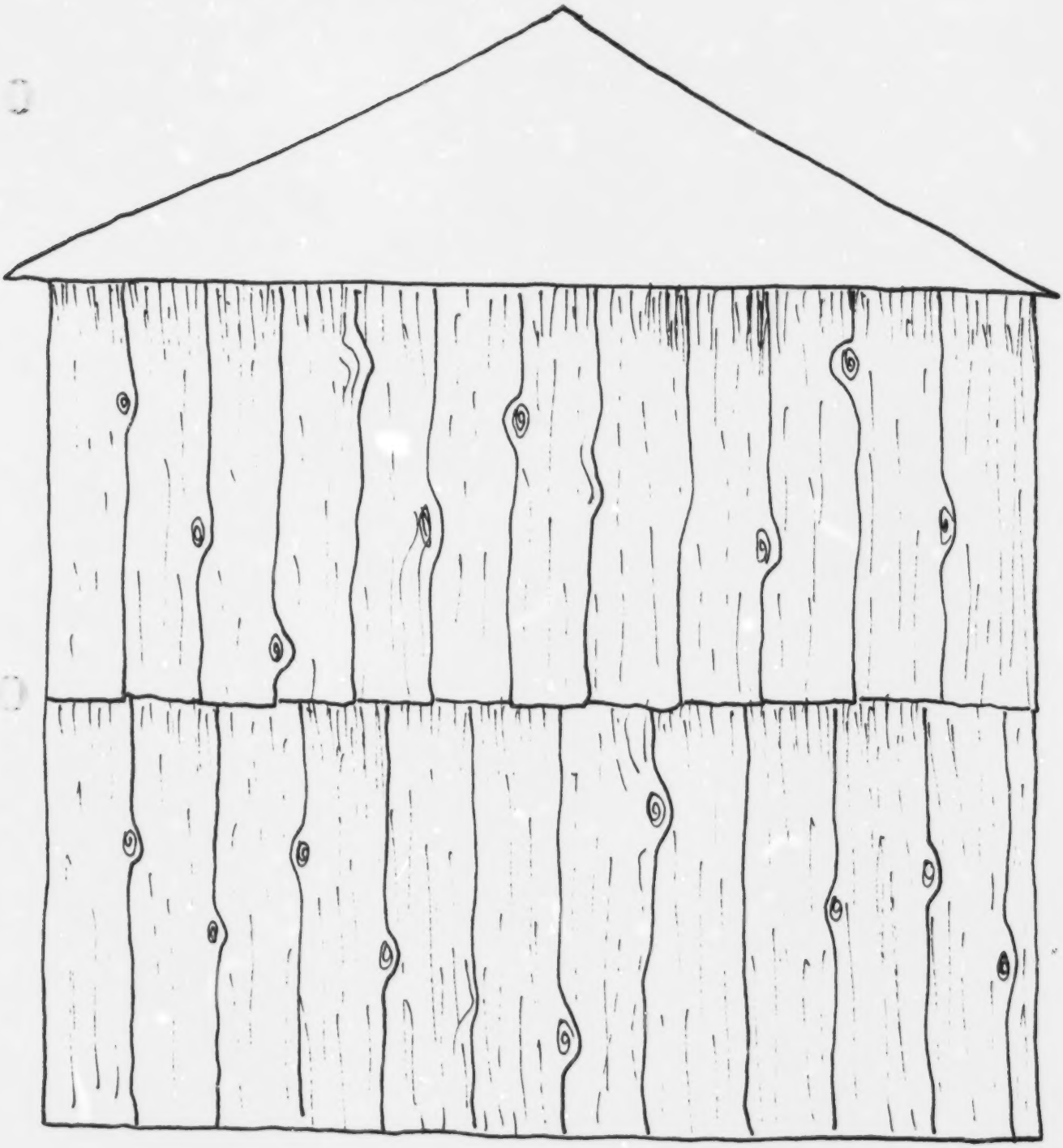
- **Lis le texte LA MAISON DE JOSÉE.**
  Tu sauras comment est la maison de Josée.
- **Choisis la maison de Josée.**
- **Choisis ensuite les éléments de la maison ;**
  découpe-les et colle-les au bon endroit, sur la maison ou près de la maison, selon ce qui est dit dans le texte.

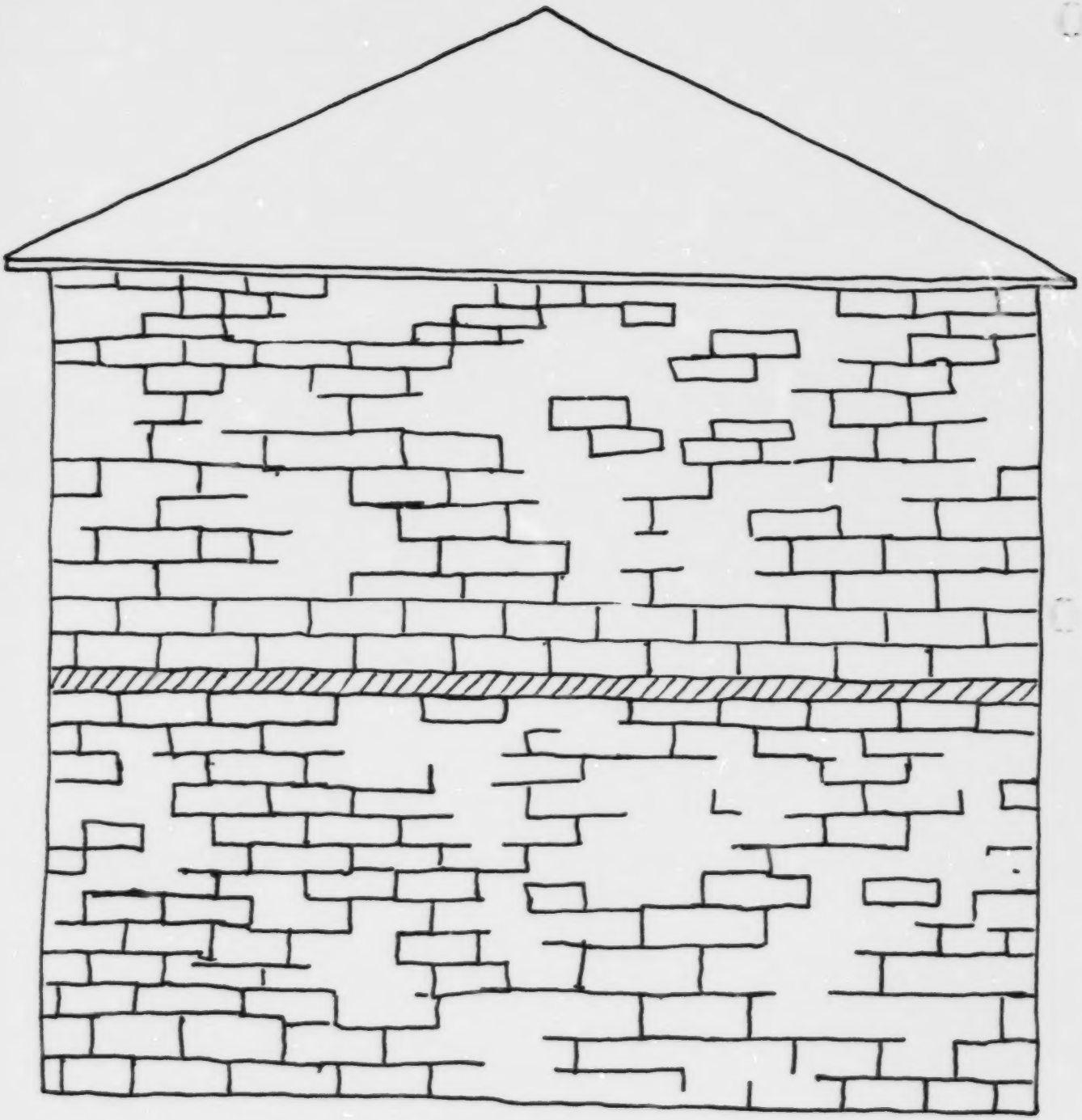
LA MAISON DE JOSÉE

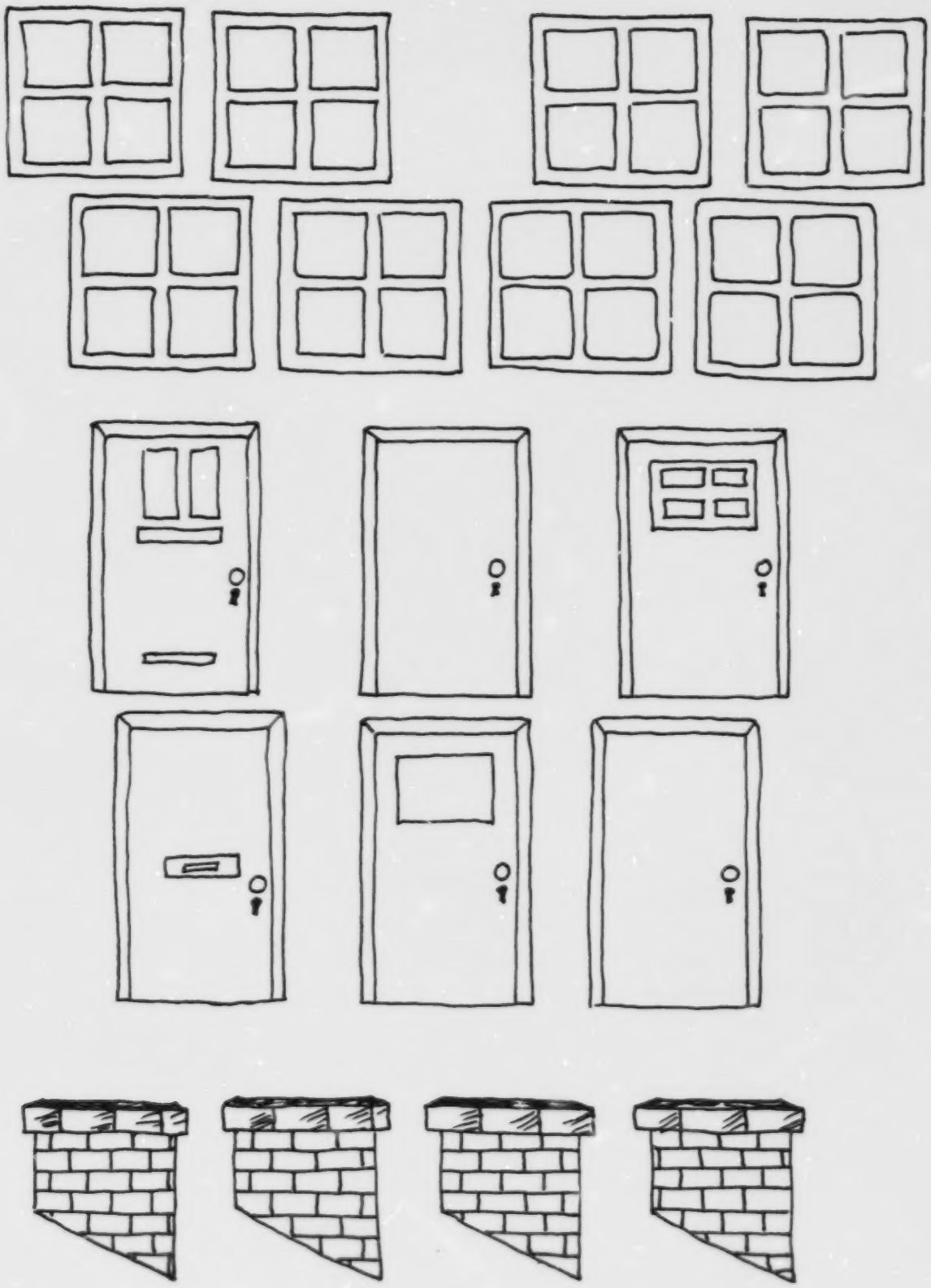
Josée habite une maison en briques.
C'est une maison à deux étages.
Au premier étage, il y a deux
portes et deux fenêtres.
Au deuxième étage, il y a une
porte et trois fenêtres.
Les fenêtres du deuxième ont
des rideaux noirs.
Au premier étage, il y a
des rideaux à pois.

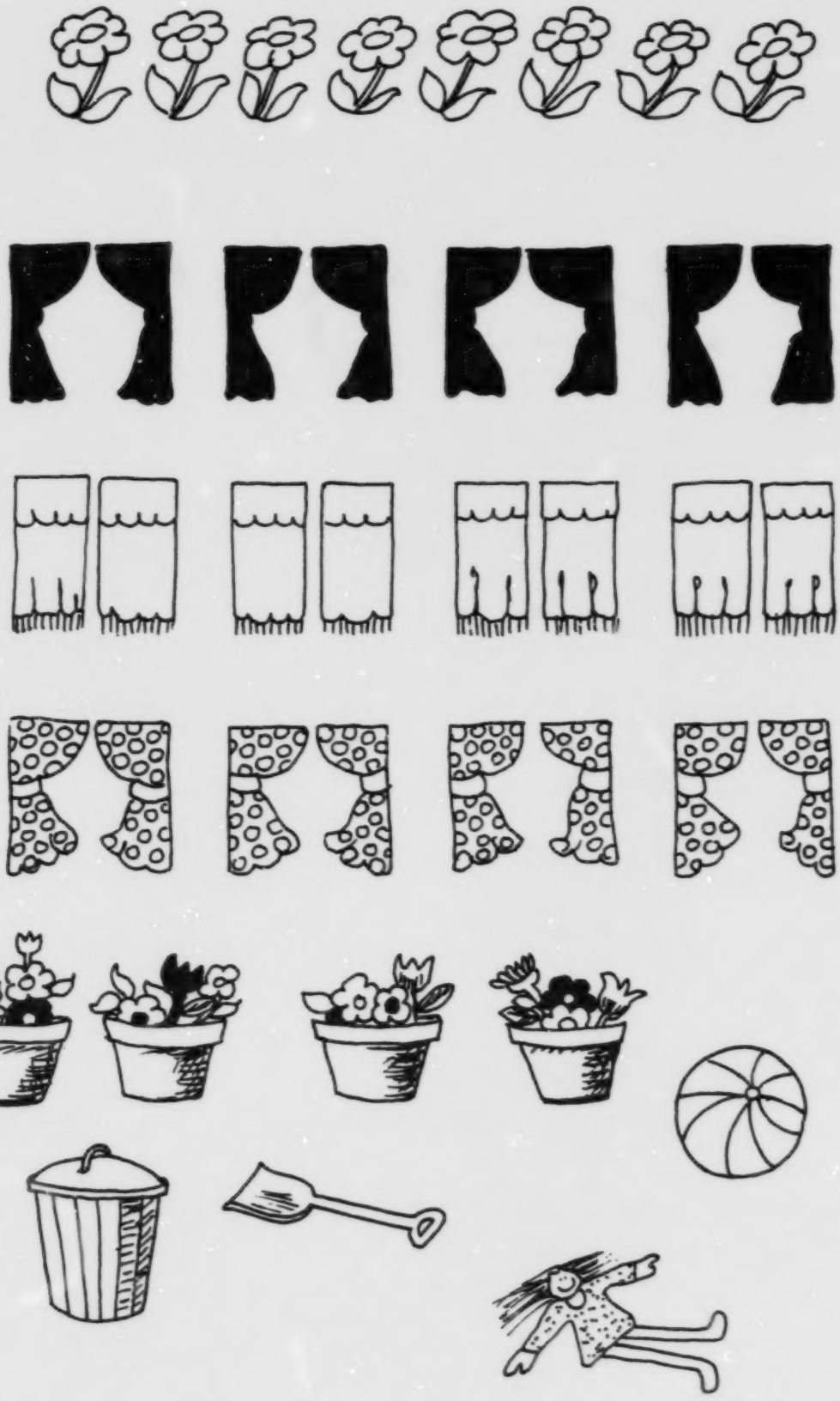
Il n'y a pas de cheminée.
Josée a mis trois pots de fleurs
en avant de sa maison.
Elle a placé sa poubelle près de
la maison.











DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE

1. INTRODUCTION

La démarche pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit est la même que celle utilisée pour évaluer l'habileté à lire: mesure, jugement, décision.

Les textes suggérés pour la 1re année, sont les suivants.

- Les désirs de Carmen.
- Je veux faire une affiche.
- Les rêves.
- Tu es journaliste.

Également comme pour la lecture, cette deuxième partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR L'ÉCRITURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.

UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
1. Organisation du texte	- Manifestations appropriées: a) les thèmes secondaires se rattachent au thème principal b) les informations se rattachent clairement au thème secondaire où elles se trouvent - Manifestations inappropriées: a) certains thèmes secondaires ne se rattachent pas au thème principal b) quelques ou plusieurs informations sont éparpillées	- Manifestations appropriées: • bonne connaissance du sujet et bonne préparation - Manifestations inappropriées: • ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire • pauvre ou mauvaise connaissance du sujet et des thèmes secondaires ou mauvaise compréhension du projet	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: • se faire une idée précise du texte avant de l'écrire (un plan si nécessaire) • préparer davantage le projet (lectures, discussions) • remanier le texte: redistribuer les informations dans les thèmes secondaires appropriés; créer un nouveau thème secondaire, enlever les thèmes secondaires inappropriés
2. Liens entre les informations	- Manifestations appropriées: a)• mots structurés en phrases (ordre correct, sans omission de mots) • mots de relation là où il en faut pour comprendre les liens entre les informations b)• pas de répétition de mots pour faire des liens entre les phrases • utilisation de pronoms pour faire les liens entre les phrases c) utilisation de connecteurs et de déterminants entre les phrases d) mots de relations appropriées entre les phrases et à l'intérieur des phrases e) non utilisation de marques d'enchaînement inutiles à l'intérieur et entre les phrases - Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes	- Manifestations appropriées: • souci de faire des liens appropriés - Manifestations inappropriées: a)b)c)• ne voit pas l'utilité de faire des liens	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: a)b)c)• faire prendre conscience des possibilités d'interprétation et trouver le lien qui éviterait la confusion

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
2. Liens entre les informations		• omission de mots à l'intérieur des phrases: oubli, peur de se tromper au plan orthographique, etc. • entre les phrases: souvent mauvaise utilisation de la continuité sémantique d) mots de relation trop approximatifs ou peu conformes à leur fonction habituelle e) généralisation de certaines marques d'enchaînement (ex.: et)	• dans le cas d'omission de liens: faire verbaliser la phrase, inciter à écrire même les mots dont l'orthographe est inconnu, afficher les mots de relations les plus fréquentes, etc. • dans le cas de reprise d'information, faire trouver un lien qui alourdit moins la phrase d)• faire prendre conscience des difficultés de compréhension entraînées par des mots de relations inappropriées • aider à trouver des mots de relations plus appropriées e) faire prendre conscience de l'inutilité de certaines marques d'enchaînement entre les informations; enlever les marques si nécessaire ou les remplacer par d'autres
3. Référents	- Manifestations appropriées: a) référents des pronoms identifiables b) référents des indices de temps et de lieu identifiables c) référents des déterminants accompagnés d'un nom identifiable - Manifestations inappropriées: a)b)• confusion possible dans l'identification des référents des pronoms ou des indices de temps ou de lieu a)b)c)• les référents des pronoms, des indices de temps ou de lieu, ou des déterminants ne sont pas identifiables	- Manifestations appropriées: • l'information nécessaire pour identifier les référents est dans le texte ou est connue du lecteur (dans le cas des déterminants) • bonne perception des besoins d'informations du lecteur. - Manifestations inappropriées: a)b)• le texte comporte trop de référents possibles pour un pronom ou un indice de temps ou de lieu a)b)c)• carence d'informations dans le texte c) mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: a)b) Si nécessaire, • faire remplacer le pronom ou l'indice de temps ou de lieu par son référent a)b)c)• faire ajouter ou modifier l'information qui permettrait de repérer les référents en cause c) amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
4. Richesse des informations	- Manifestations appropriées: Respect des indices suivants: a) quantité des thèmes secondaires et des informations b) pertinence des informations (nature) c) choix des mots pour transmettre l'information d) exactitude des informations e) règle de la non redondance des informations f) règle d'économie des informations g) cadre rédactionnel	- Manifestations appropriées: • bonne connaissance du sujet et bonne compréhension du projet • capacité de bien choisir les informations en fonction du projet	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites en précisant les raisons
	- Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes, surtout les indices a, b, c	- Manifestations inappropriées: a)b) • pauvre connaissance du sujet traité, du type de projet ou des besoins d'informations du lecteur • difficulté à choisir les informations appropriées au projet et pour le lecteur • difficulté à exprimer par écrit ce qu'il pense • manque d'intérêt pour le projet ou mauvaise compréhension du projet c) • pas le souci de choisir les mots appropriés ou possède pas le vocabulaire nécessaire pour faire un choix approprié	- Manifestations inappropriées: a)b) • s'assurer de l'intérêt et de la compréhension du projet • permettre une meilleure connaissance du sujet, des besoins d'informations du lecteur et des exigences du projet • faire prendre conscience des effets sur le but visé et sur le lecteur de l'insuffisance des informations ou d'un choix peu pertinent des informations • faire enlever les informations moins pertinentes, les remplacer par des plus appropriées aux besoins du projet, incluant le lecteur • faire enrichir le texte: ajouter des thèmes secondaires et des informations sur chaque thème secondaire, caractériser et contextualiser les informations, etc. c) • permettre une plus grande familiarité avec le projet et le sujet du texte • modifier les mots moins appropriés

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUA[illegible]DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
4. Richesse des informations		d) • le scripteur possède des informations inexactes sur le sujet e)f)g) • ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire (longueur, temps) • mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur • n'a pas relu son texte avant de l'écrire sous sa facture définitive	d) • se renseigner plus sur le sujet avant d'écrire • modifier les informations inexactes e)f) • réfléchir sur les besoins d'informations du lecteur. A-t-il besoin de ces informations pour comprendre le texte? • éliminer les informations redondantes ou superflues g) • informer les élèves des limites rédactionnelles du projet avant sa réalisation • remanier le texte selon ces limites
5. Convenance du texte	- Manifestations appropriées: a) les actes du texte conviennent au projet b) les types d'informations conviennent au projet (faits, opinions, imaginaire) c) les types de rapports, marques par la formulation des actes, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet - Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes	- Manifestations appropriées: a)b) le texte convient au projet de façon globale même s'il contient certaines informations peu pertinentes selon le critère de richesse d'informations c) le scripteur est capable de saisir le type de rapport approprié au projet incluant le lecteur et sait traduire ce rapport par la formulation des actes du texte - Manifestations inappropriées: a)b) • le scripteur n'a pas compris le but du projet ou manque d'expérience dans ce type de projet • le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: faits et opinions sur ces faits) • le texte ne convient pas au projet c) le scripteur n'a pas saisi le type de rapport attendu par le lecteur et/ou il n'a pas su traduire ce rapport par la formulation appropriée. Il n'a pas l'habitude d'un tel projet.	- Manifestations appropriées: a)b)c) confirmer les réussites du scripteur - Manifestations inappropriées: a)b) • s'assurer de la compréhension du projet global et de chacun de ses paramètres • permettre aux élèves de vivre d'autres projets semblables c) • permettre au scripteur de se représenter les attentes du lecteur quant à son rapport avec lui • voir les effets sur la réalisation du projet d'une formulation inappropriée du rapport au lecteur • relever les formulations inappropriées et les modifier si nécessaire

LES DÉSIRS DE CARMEN
JE VEUX FAIRE UNE AFFICHE
LES RÊVES
TU ES JOURNALISTE

DESCRIPTION ET PARAMÈTRES DES PROJETS DE COMMUNICATION

Projet I	:	Les désirs de Carmen.
Description	:	Écrire la fin d'une histoire à l'aide du début du texte de cette histoire et des images qui l'accompagnent.
Thème	:	Les désirs de Carmen au sujet des arbres et des bonbons.
Intention	:	Imaginer la fin d'une histoire.
Lecteurs	:	L'enseignant et les autres élèves de la classe.
But du projet	:	Imaginaire.

Projet II	:	Je veux faire une affiche.
Description	:	Écrire sur une affiche, une ou plusieurs phrases qui indiquent aux membres de la maison qu'il est interdit d'entrer dans la chambre du scripteur.
Thème	:	Ne pas se faire déranger.
Intention	:	Inciter les lecteurs à ne pas entrer dans la chambre du scripteur.
Lecteurs	:	Le père, la mère, les frères et soeurs, etc.
But du projet	:	Incitatif.

Projet III	:	Les rêves.
Description	:	S'exprimer par écrit sur ses rêves ou ceux qu'il aimerait faire.
Thème	:	Les rêves du scripteur ou ceux qu'il aimerait faire.
Intention	:	Exprimer ses sentiments sur les rêves, les raconter ou les décrire.
Lecteurs	:	L'enseignant et les autres élèves de la classe.
Buts du projet	:	Expressif et imaginaire.

Projet IV	:	Tu es journaliste.
Description	:	Écrire un reportage pour le journal du quartier sur "la perte d'une dent". Ce projet pourrait consister à décrire un événement réellement vécu par les élèves et dont le reportage pourrait paraître dans un journal connu (école, quartier, ...).
Situation	:	Écrire un reportage pour le journal du quartier.
Thème	:	Un enfant a perdu une dent. Qu'a-t-il pu lui arriver?
Intention	:	Informer les lecteurs sur ce thème en rapportant et en décrivant des faits.
Lecteurs	:	Les lecteurs du journal du quartier.
But du projet	:	Informatif.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

OBJECTIFS

Projet I *Les désirs de Carmen*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire une ou quelques phrases; plus particulièrement, l'habileté à faire des enchaînements à l'intérieur d'une phrase et à fournir des informations pertinentes.

Projet II *Je veux faire une affiche*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire une ou quelques phrases à but incitatif qui s'adressent à des lecteurs familiers.

Projet III *Les rêves*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but surtout expressif.

Projet IV *Tu es journaliste*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but surtout informatif.

Les textes produits pour les trois derniers projets devraient permettre d'évaluer l'habileté à écrire des élèves selon tous les critères d'évaluation applicables en première année.

MISE EN SITUATION

Projet I *Les désirs de Carmen*

- Échanger brièvement avec les élèves sur les histoires qu'ils ont déjà lues, dont certaines étaient illustrées. Leur proposer d'écrire la fin d'une histoire.
- Leur distribuer le projet et en lire avec eux la description.
- Regarder avec eux chacune des illustrations de l'histoire et lire le texte qui accompagne les deux premières.
- Faire remarquer aux élèves que les phrases sont formulées de façon semblable et que certains mots se répètent.
- Selon l'expérience de lecture et d'écriture déjà acquise et les buts particuliers de l'évaluation, amener s'il y a lieu les élèves à bien repérer les mots dont ils pourront avoir besoin pour écrire la fin de l'histoire. Leur mentionner qu'ils peuvent utiliser d'autres mots et d'autres formulations que ceux déjà utilisés dans cette histoire et qu'ils peuvent écrire plus d'une phrase.

Projet II *Je veux faire une affiche*

- Échanger brièvement avec les élèves sur les affiches qu'ils ont déjà vues autour d'eux dans la classe, dans l'école, sur la rue ou dans des endroits publics. En apporter quelques-unes. Observer avec eux que plusieurs contiennent des règlements, des choses à faire et à ne pas faire.
- Leur distribuer le projet et en lire avec eux la description. Regarder l'illustration qui permet de bien comprendre la situation.
- Selon l'expérience d'écriture déjà acquise et les buts particuliers de l'évaluation, l'enseignant peut fournir aux élèves certains mots dont ils auront besoin pour la réalisation du projet.

Projet III *Les rêves*

- Présenter ce projet aux élèves et échanger avec eux sur le thème. Si les écoliers ont de la difficulté à parler de leurs rêves, lire tout de suite avec eux le texte de Laurence sur ses rêves et reprendre l'échange en leur demandant leurs impressions sur ce texte.
- Si certains semblent peu intéressés à écrire sur ce sujet, leur demander d'expliquer leur réticence et modifier le projet s'il y lieu.
- Lire avec eux le texte de Laurence et échanger au besoin sur ce texte.

Projet IV *Tu es journaliste*

- Si cela n'a jamais été fait auparavant, présenter aux élèves quelques journaux; leur faire remarquer que ces journaux contiennent entre autres des reportages; lire les titres des reportages et leur en lire un qui est à leur portée, dans lequel des faits décrivent un événement.

- Proposer aux élèves ce projet en expliquant et en lisant ce qui y est décrit ou en apportant les modifications nécessaires pour que ce projet ait une portée réelle.

- Faire observer attentivement la première page du journal et leur laisser le temps d'y réagir en posant la question: "Qu'est-ce qui a pu arriver à cet enfant?

Pour tous les projets:

- Au cours de la mise en situation, l'enseignant observe les réactions des élèves pour évaluer leur compréhension du projet, leur connaissance du thème et de chacun des paramètres ainsi que leur intérêt pour ce projet. Ces observations permettent à l'enseignant d'intervenir sur-le-champ pour assurer une meilleure réalisation du projet.

- Il peut retenir certaines données de ces observations car elles peuvent lui être utiles lors de la réalisation du projet, lors du retour sur ce projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

RÉALISATION

Pour tous les projets:

- Dès qu'ils se sentent prêts les élèves commencent à réaliser leur projet.

- Au cours de la réalisation du projet, observer et s'il y a lieu, intervenir sur-le-champ selon la nature des difficultés observées. Conserver certaines données de ces observations car elles peuvent être utiles lors du retour sur le projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

RETOUR SUR LE PROJET ET OBJECTIVATION

Projet I et II *Les désirs de Carmen* et *Je veux faire une affiche*

- Lors du retour sur le projet, les élèves comparent leurs histoires ou leurs affiches en les lisant et ils en évaluent la compréhension.

Projet III *Les rêves*

- Lors du retour sur le projet, les élèves qui le désirent peuvent lire leur texte, les autres peuvent y réagir en identifiant ce qu'ils aiment, ce avec quoi ils sont d'accord dans ces textes ou, ce qu'ils n'aiment pas, ce avec quoi ils sont en désaccord ou, ce qu'ils ne comprennent pas. Chacun peut parler des difficultés qu'il a rencontrées en réalisant ce projet, ce qui l'a intéressé et ce qu'il modifierait dans un autre projet de ce genre.

Projet IV *Tu es journaliste*

- Si le projet a été suivi tel quel, les élèves qui le désirent peuvent lire leur texte, évaluer ensemble si le but du projet est atteint, si le texte serait facilement compréhensible pour les lecteurs du journal, s'il contient assez ou trop d'informations, si certaines sont plus pertinentes que d'autres; les élèves modifient au besoin leur reportage en vue de la publication.

Pour tous les projets:

- Permettre aux élèves d'exprimer les difficultés rencontrées lors de la rédaction de leur texte (difficulté à écrire certains mots, à écrire tout ce qu'ils auraient voulu, vocabulaire, etc.).

- L'enseignant profite de l'occasion pour observer les textes des élèves, identifier les difficultés selon les critères retenus et intervenir adéquatement.

- L'enseignant peut observer les élèves qui ont éprouvé plus de difficultés à l'un ou l'autre des critères d'évaluation et planifier des interventions plus appropriées.

RÉINVESTISSEMENT

Projet I *Les désirs de Carmen*

- Faire écrire fréquemment de courts messages, des suites d'histoires (histoires préférées des scripteurs ou histoires commencées par des élèves), des histoires intégrales, etc.

Projet II *Je veux faire une affiche*

- Faire construire des affiches comprenant différents messages qui s'adressent aux élèves de la classe ou à d'autres lecteurs familiers.

- Lorsque l'occasion se présente, faire écrire les règlements d'une activité (jeu, bricolage, ...) ou ceux liés à une situation (coin de lecture).

Projet III *Les rêves*

- Amener les élèves à exprimer par écrit leurs sentiments et leurs opinions sur des sujets abordés en classe, suite à des projets proposés par l'enseignant ou les enfants ou sur des thèmes traités dans le journal d'école, etc.

- Inciter les élèves à écrire, dans un cahier réservé à cette fin (journal de bord, journal personnel), leurs réactions à des événements, des textes libres ou des commentaires personnels qu'ils aimeraient conserver.

Projet IV *Tu es journaliste*

- S'il existe un journal d'école ou de classe ou même un journal de quartier dans lequel une partie est réservée aux jeunes, encourager les écoliers à y rapporter des faits qui sont survenus dans leur environnement.

- Encourager les élèves à effectuer de petits travaux de recherche sur des questions d'intérêt par le biais desquelles ils transmettent par écrit aux autres élèves certaines informations importantes ou intéressantes (fiche d'observation, quelques phrases, un texte, etc.).

QUESTION METHODOLOGIQUE

En première année, une façon économique d'évaluer les difficultés des jeunes scripteurs est de se demander: "Qu'est-ce qu'il faut que j'ajoute ou que je modifie dans le texte pour le rendre compréhensible?".

En répondant à cette question, l'enseignant constatera facilement que l'incompréhensibilité du texte se rattache à des aspects du code orthographique ou calligraphique.

Carmen voudra awar unbotarble palle (plein) de bonbons.

Pour agir équitablement envers ces jeunes élèves, il vaut souvent mieux identifier immédiatement ce type de difficulté pour ensuite entreprendre l'évaluation des textes selon des critères liés à l'habileté à communiquer par écrit. Ce qui ne signifie pas que l'intervention doit porter prioritairement sur ces aspects du code. Il ne s'agit ici que d'une priorité dans les observations de l'enseignant pour mieux le disposer à évaluer les textes selon les critères d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit.

Voici tout de même quelques exemples liés à l'évaluation de l'orthographe et de la calligraphie en première année(1).

(1) Pour une illustration détaillée de l'évaluation du code orthographique, consulter le "Guide d'évaluation en classe primaire, français".

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- La pauvre qualité de la calligraphie rend le message illisible.	- L'élève a peu d'expérience de l'écriture. - Ses habiletés motrices fines sont peu développées. - Il a l'habitude d'écrire des séries de lettres isolément mais il n'a pas l'habitude d'écrire des mots et des messages.	- Permettre aux élèves d'écrire très souvent tout ce qu'ils veulent et leur permettre de réaliser des projets d'écriture. Éviter de leur faire écrire trop souvent des lettres ou des mots isolément. - Laisser l'élève écrire aussi gros qu'il le veut au début; en répétant ses expériences d'écriture, il raffinera sa calligraphie. - Dans le cas où l'élève a de la difficulté à calligraphier certaines lettres, lui demander d'écrire souvent ces lettres ou des mots contenant ces lettres, dans ses moments libres et durant de très courtes périodes.
- Certains mots orthographiés incorrectement rendent le message difficilement compréhensible. ex.: Carmen veu à voir bacon de bonbon (1) Carmen voudrait avoir un bosapin (beau sapin) de bonbons (2) Comme on peut l'imaginer, une fois les fautes orthographiques corrigées, ces deux phrases ne comporteraient plus de problème de compréhension.	- Dans le premier cas, l'élève écrit incorrectement des mots qui sont à sa disposition dans le texte. - Dans le deuxième cas, les mots déjà écrits dans le texte sont bien orthographiés; seul "bosapin" ne l'est pas, ce qui s'explique si l'élève n'a jamais vu ces mots écrits.	- De façon générale, habituer les élèves à se servir des ressources mises à leur disposition pour l'orthographe (affiches, textes, carnet, tableau). - Lorsque les mots mal orthographiés sont à leur disposition, leur indiquer ces ressources. - Lorsque les mots mal orthographiés n'ont jamais été vus en classe, en donner l'orthographe exacte. Consigner ces mots à un endroit où on pourra les retrouver facilement s'ils doivent être utilisés fréquemment.

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETE A COMMUNIQUER PAR ECRIT

Pour connaître la démarche d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit et comprendre la signification de chacun des critères décrits dans les pages suivantes, l'enseignant est invité à lire le Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français[1]. S'il désire avoir une vision encore plus détaillée ou complète de chacun des critères d'évaluation qui suivent, l'enseignant pourrait consulter le document "Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit"[2]. Il y trouvera une description plus poussée de chacun des critères, plusieurs exemples, des listes de vérification facilitant la compréhension de chaque critère et des tableaux regroupant les observations, les interprétations et les décisions les plus courantes pour chacun de ces critères.

Les tableaux qui suivent fournissent des exemples pour chacun des critères applicables en *première année*. Certains indiquent, à titre de suggestion, les exigences relatives à un critère à la fin de la *première année*.

---

(1) Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

(2) Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1984, code: 16-7219.

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et informations relatifs à chaque projet

Projet I: *Les désirs de Carmen*

Thème principal: Les désirs de Carmen au sujet des arbres et des bonbons.

Thèmes secondaires	Informations
- Ce que Carmen voudrait	. Beaucoup de bonbons . De beaux bonbons . Un bel arbre vert . Un grand arbre . Un sapin
- Ce que Carmen a fait	. A lancé des bonbons dans l'arbre . A regardé les bonbons qui sont dans l'arbre
- Ce que Carmen a vu	. Des bonbons dans l'arbre . Beaucoup de bonbons colorés dans un bel arbre

Projet II: *Je veux faire une affiche*

Thème principal: Ne pas se faire déranger.

Thèmes secondaires	Informations
Le scripteur:	
- Manifeste la défense d'entrer dans sa chambre	. Défense d'entrer . Ne veut pas être dérangé
- Donne la raison	. Je fais une surprise ou un cadeau . A un travail important à faire
- Énonce la conséquence de la violation de sa consigne	. Ne fera pas la surprise ou le cadeau . Menace ou chantage
- Mentionne à qui s'adresse la consigne	. Maman, papa, autre

Projet III: *Les rêves*

Thème principal: Les rêves du scripteur ou ceux qu'il aimerait faire.

Thèmes secondaires	Informations
- Les bons rêves qu'il fait	. Crème glacée . Sortie . Maman, papa, amie . Clown, etc.
- Les mauvais rêves qu'il fait	. Animaux dangereux: crocodile, lion... . Personnes dangereuses: monstre, ogre, mauvaises fées... . Choses dangereuses: voiture qui frappe, tonnerre...
- Les rêves qu'il aimerait faire	. Ceux dans lesquels il est bien (énumération)
- Les rêves qu'il ne voudrait pas faire	. Ceux dans lesquels il a peur (énumération)
- Les circonstances de ses rêves	. Fait de beaux rêves quand il a bien mangé . Fait de mauvais rêves quand il a regardé des choses effrayantes à la télévision

Projet IV: *Tu es journaliste*

Thème principal: La perte d'une dent.

Thèmes secondaires	Informations
- Énoncé du fait	. Une personne a perdu une dent . Sa dent est tombée . Une personne s'est fait enlever une dent
- Les circonstances et les causes de la perte de la dent	. La dent était cariée et branlait . Il fallait l'enlever ou . La personne jouait à la balle et a reçu un coup . Elle s'est fait blesser sur la bouche
- Les conséquences physiques et émotives	. Ça fait mal . Ça saigne . La personne pleure, a de la peine . Elle se fâche
- Ce qui arrive après la perte de la dent	. Cherche sa dent . La cache . Va voir sa mère, un ami... . Va chez le dentiste . Remercie la fée des dents (légende populaire chez les enfants)
- Visite chez le dentiste	. Prend un rendez-vous . Attend chez le dentiste . L'infirmière pose des questions, elle nettoie la bouche . Le dentiste prend des radiographies de la bouche . Il enlève, répare ou soigne la dent, etc.

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Il y a habituellement peu de problèmes d'organisation des informations dans ces projets de première année si les scripteurs sont familiers avec le sujet traité. Les problèmes sont surtout liés à l'éparpillement des informations.		
1er indice: Les thèmes secondaires se rattachent-ils clairement au thème principal?		
1. Oui, si tous les thèmes secondaires: . ont un lien de sens avec le thème principal; . ne sortent pas du sujet; . répondent aux attentes du lecteur. - C'est le cas des textes qui comportent des thèmes secondaires du type de ceux mentionnés précédemment.	- Le scripteur a une bonne connaissance du sujet à traiter. - Le scripteur et le lecteur ont une connaissance et une représentation semblables concernant des thèmes secondaires choisis. - Le scripteur a su choisir les thèmes secondaires appropriés à la représentation que se fait le lecteur du thème principal. - Le scripteur a su établir les liens de sens nécessaires entre les thèmes secondaires et le thème principal.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. Partiellement, si quelques thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur a une mauvaise connaissance du sujet à traiter. - Le scripteur a une connaissance trop poussée du thème principal à traiter. - Le scripteur a une mauvaise connaissance du savoir de son lecteur sur le sujet traité.	- Mettre plus d'accent sur la préparation des élèves à la réalisation du projet. - Discuter et se faire une idée du thème principal avant d'écrire. - Faire porter l'objectivation sur cet aspect. - À l'occasion, faire remanier le texte selon la difficulté observée: . lorsque c'est possible, établir le lien de sens nécessaire entre le thème secondaire inapproprié et le thème principal; . enlever le thème secondaire inapproprié.
Projet: *Tu es journaliste* L'élève introduit un thème secondaire sur la publicité, concernant l'importance de bien se brosser les dents après les repas, qui n'a aucun lien avec le reportage qu'il a écrit.		
3. Non, si la plupart des thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur n'a pas bien compris le but du projet. - Il a une connaissance insuffisante du sujet à traiter.	- Prendre des décisions semblables à celles énumérées ci-haut. - Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas.

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
2e indice: Les informations contenues dans chaque thème secondaire se rattachent-elles clairement au thème secondaire où elles se trouvent?		
1. Oui, si toutes les informations: • ont un lien de sens avec le thème où elles se trouvent; • appartiennent au contexte habituel de ce thème. - C'est le cas des textes comportant des informations contenues dans des thèmes secondaires semblables à ceux mentionnés précédemment.	- Le scripteur a une bonne connaissance des thèmes secondaires traités.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. Partiellement, si quelques informations: • sont éparpillées; • n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent. Projet: Les rêves • Je rêve à des crocrodil épeuran a des bel fee à des ami a des serpen mauvai à mon papa à des mechans etc...*	- Le scripteur peut avoir une bonne connaissance des thèmes secondaires traités mais ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit.	- Lorsque les élèves éprouvent ces difficultés, les amener à se faire une idée plus précise du texte qu'ils veulent écrire et même leur demander de s'établir un plan au besoin. - Demander aux élèves de relire leur texte pour qu'ils puissent remanier les informations qui y sont éparpillées.
3. L'organisation du texte est déficiente si plusieurs informations: • sont éparpillées; • n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent mais ont un lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur peut avoir une mauvaise connaissance des thèmes secondaires traités. Si le sujet est nouveau pour lui, il est possible qu'il n'ait pas eu le temps d'organiser, dans son esprit, les connaissances nouvellement acquises.	- Faire porter l'objectivation sur l'éparpillement des informations. - Discuter et se renseigner sur les thèmes secondaires à aborder avant de rédiger le texte. - À l'occasion, lorsque le projet le nécessite, remanier le texte selon les difficultés observées. Selon le cas:

* Les textes des élèves qui sont présentés dans ce document n'ont pas été modifiés.

Tableau I (suite)

1er CRITERE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite) 3. - Ce cas survient surtout lorsque les élèves ne sont pas assez familiers avec les thèmes secondaires qu'ils traitent.	- Il ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit.	. éliminer les informations inappropriées des thèmes secondaires où elles se trouvent; . redistribuer les informations éparpillées dans les thèmes secondaires appropriés; . créer un nouveau thème secondaire dans lequel certaines informations éparpillées pourraient être regroupées.
Projet: *Tu es journaliste* Valérie a perdu une dent. Elle jouai a soff-balle (circonstance) ça faisait mal elle pleurait un peu (conséquence) et elle alle ché le dentiste (visite chez le dentiste) elle est tonbé sur la bouche (cause) le dentiste a regardé sa bouche (dentiste) ses amis l'avait poussé (cause)...		
4. Non, si la plupart des informations: . n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent; . n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur a une très pauvre connaissance du thème principal et des thèmes secondaires traités.	- Prendre des décisions semblables à celles énumérées plus haut. - Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas.

2e CRITERE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de première année:

Qu'à l'intérieur de ses phrases:

- il soit capable de structurer ses mots en phrases (que l'ordre des mots soit correct et qu'il n'y ait pas d'omissions de mots importants ou très peu);
- il utilise des marques d'enchaînement (prépositions et conjonctions) nécessaires à la compréhension, même si ces marques ne sont pas très appropriées.

Qu'entre les phrases:

- il utilise adéquatement l'enchaînement par "pronominalisation" là où il faut cette marque;
- il reprenne le moins possible une information lorsque cette dernière peut être remplacée par la "pronominalisation".

Ce à quoi on ne s'attend pas immédiatement d'un scripteur de première année:

Qu'à l'intérieur des phrases et entre les phrases:

- il utilise les mots de relation et les marques d'enchaînement les plus appropriés;
- il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas (il y a déjà souvent profusion de "et").

Qu'entre les phrases:

- il utilise des déterminants et différents connecteurs.

N.B.: Malgré ces attentes réduites, les observations de l'enseignant peuvent être plus larges afin d'intervenir adéquatement auprès des élèves.

Comme les difficultés d'enchaînement peuvent être semblables d'un projet à l'autre pour la première année, des exemples ne sont pas toujours donnés pour chacun des quatre projets de ce guide.

Tableau II
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAINEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
1. Oui, de façon efficace pour un élève de première année si: a). le scripteur structure ses mots en phrases: l'ordre des mots est correct et la phrase ne comporte pas d'omission de mots importants; . il utilise des mots de relation (conjonctions et prépositions) là où il en faut à l'intérieur de ses phrases, pour que le lecteur comprenne les liens entre les informations; b). il utilise des pronoms pour indiquer un lien entre deux phrases lorsque c'est nécessaire; . il évite le plus possible la répétition d'une information de la phrase précédente lorsqu'elle peut être remplacée par la "pronominalisation"; *c). il utilise à l'occasion des déterminants et différents connecteurs, là où il en faut entre les phrases; *d). à l'occasion, certains mots de relation qu'il utilise peuvent être appropriés; *e). à l'occasion, il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas.	- Le scripteur a le souci de faire des enchaînements pour permettre une meilleure compréhension du texte par le lecteur.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.

Exemples d'enchaînements appropriés:

Projet: *Les désirs de Carmen* - Indice a

. Carmen voudrait aussi un grand arbre vert avec beaucoup de bonbons.

Projet: *Je veux faire une affiche* - Indices a et d*

. Maman et Papa ne rentre pas dan ma chambre parce que je veu etre tranquil. (Mots de relation appropriés)

* L'apparition de ces indices (c-d-e) n'est pas attendue dans les textes des élèves de première année. Cependant, comme certains élèves se développent plus rapidement par rapport à ces indices, des exemples des interprétations et des décisions concernant ces indices seront mentionnés afin que l'enseignant puisse intervenir adéquatement.

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTE DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'enchaînements appropriés: (suite)		

Projet: *Les rêves* - Indices a et d*

• ...J'ai rêve à une mère qui etait comme un oiseau et une qui etait comme un chat.
(Mots de relation appropriés)

Projet: *Tu es journaliste* - Indices a et d*

• ...Le garçon a cassé sa dent et s'est frappé sur l'auto et a tonbé. (Le "et" souligné signifiait "parce que" pour l'élève, ce mot de relation n'est pas adéquat mais les autres sont bien choisis.)

Projet: *Les rêves* - Indice b

• Je rêve à Isabelle. elle fait ces sots et... (Pronominalisation)

Projet: *Les désirs de Carmen* - Indices b, c* et d*

• Carmen voule beaucoup de bonbon. elle a u beaucoup de bonbon. elle voule aussi un arbre vert. alors elle en a u un. mais avec des bonbons. (Texte exceptionnel à cette étape de l'année.)

Projet: *Tu es journaliste* - Indices b, c* et d*

• ...Valérie est alle che le dentist. Il lui a enleve une dent. Après elle est alle joué. Mais elle a perdu sa dent en jouan... (Pronominalisation et connecteurs appropriés)

Projet: *Les rêves* - Indice e*

• J'ai rêve à mes amis à un vouage (voyage) à des vacance.

Projet: *Tu es journaliste* - Indice e*

• J'ai reçu un coup de point sur la bouche. Ma dent est tombe par terre.

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAINEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
2. De façon assez efficace pour un élève de première année si: a). la plupart de ses phrases sont bien structurées mais que quelques-unes comportent une omission de mots; . à l'occasion, il n'utilise pas les mots de relation nécessaires à la compréhension des liens entre les informations de ses phrases; b). à l'occasion, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation, ce qui alourdit la phrase; *c). il utilise à l'occasion des déterminants et différents connecteurs, là où il en faut entre les phrases; *d). à l'occasion, certains mots de relation qu'il utilise peuvent être appropriés; *e). à l'occasion, il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas.	- Le scripteur a le souci de faire des enchaînements. Cependant, à l'occasion, il éprouve des difficultés à l'un ou l'autre des indices énumérés.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Si une difficulté à l'un ou l'autre des indices énumérés se répète dans différents textes, faire une intervention spécifique pour corriger cette difficulté (voir point 3).

Exemples d'enchaînements inappropriés:

Projet: *Les désirs de Carmen* - Indice a

. Carmen voudrait un grand (arbre) de bonbons ou
. Carmen voudrait (un) grand arbre (de) bonbons ou
. Carmen voudrait un gran arbre vert (avec) des bonbons

Projet: *Je veux faire une affiche* - Indice a

. Maman (et) Papa je ne veu pas (que) tu rande da ma (chambre) je ( ) fais un cadeau.

Projet: *Les rêves* - Indice a

. Le rêve (que) ma janbe (est) casé.
. J'ai rêve à des fées, à des ours (et) à des amis.

Tableau II (suite)

2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAINEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'enchaînements inappropriés: (suite)		

Projet: *Tu es journaliste* - Indice a

. Garçon (a perdu une) dent (parce qu'il est) tonbee (d'un) arble ou
. Pierre a perdu une dent (car, parce que) il mangeait des carrottes et de la crème glacée.

Projet: *Les rêves* - Indice b

. J'ai reve à Maman. Maman fesai des gateau. (Reprise d'information)

Projet: *Tu es journaliste* - Indice b

. Hugo s'est frape sur la bouche. La bouche de Hugo est toute rouge. (Reprise d'information)

Projets: *Je veux faire une affiche* - Indice d*
Tu es journaliste - Indice d*

- Bien qu'il manque des marques d'enchaînement entre les phrases des textes de première année, cela est souvent sans conséquence. Il vaut mieux alors centrer les efforts sur l'enchaînement à l'intérieur des phrases et l'utilisation correcte de la pronominalisation entre phrases.

  ex.: Maman ne rentre pas. ( ) Je fais une surpries ( ). Je ne veux pas etre dérangé.

- Cependant, lorsque le lien entre les phrases est très peu évident, il faut alors intervenir pour assurer la compréhension du texte.

  ex.: Pierre a mal à sa dent. ( ) Un chien grogne et a peur...

Projet: *Les rêves* - Indice e*

. J'ai rêve à des belles maisons et à des sorcires et à des feu et ... ou
. J'ai rêve à... Et j'ai rêvé à... Et j'ai rêve à...

Projet: *Tu es journaliste* - Indice e*

. Denis a tombé et il pleurai et il a ete voir sa mere et il...
. Pascale a eu une dent de casé. Et elle a été chez le dentist...

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
3. Très rarement et très difficilement si:		
a). plusieurs phrases comportent des omissions de mots qui rendent le message incompréhensible; . la plupart du temps, le scripteur n'utilise pas de marques d'enchaînement là où c'est nécessaire à l'intérieur de ses phrases;	a)- Habituellement en première année, les écoliers omettent des mots: . porteurs de sens . de relation entre des concepts simples (arbre - Noël) . de relation entre des unités d'information (J'ai rêve à fees à des ours (et) à des amis.). - Le fait d'avoir omis une marque d'enchaînement oblige le lecteur à inférer les mots omis et le lien entre les informations. Le lecteur risque alors de se tromper. - Le scripteur ne voit pas l'utilité de marquer des liens entre les informations ou il pense que le lecteur peut inférer ces liens. - Le scripteur veut faire des liens entre les informations mais ne sait pas écrire les mots le permettant ou ne sait pas utiliser les ressources de la classe. - S'il n'a pas relu son texte, il n'a pas pu remarquer ses omissions.	a) Lorsque c'est nécessaire: - Faire prendre conscience au scripteur des possibilités d'interprétations différentes que peut entraîner l'omission de mots ou de marques d'enchaînement entre les informations. - Plus précisément: . faire relire la phrase et faire remarquer l'omission; . demander à l'élève de verbaliser ce qu'il voulait écrire ou le lien manquant; . lui demander d'écrire même les mots dont il ignore l'orthographe; . l'aider à écrire les mots ou les liens omis. - De façon générale: . afficher dans la classe les mots de relation les plus fréquents et lui demander de s'y référer. On peut aussi afficher certains mots fréquents sur le thème du projet à réaliser; . favoriser la lecture de textes composés de phrases dans lesquelles les liens entre les informations sont marqués.
b). la plupart du temps il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation;		b) Lorsque c'est nécessaire, faire remplacer la reprise d'information par une marque qu'il connaît bien, comme la pronominalisation.
*c). il n'utilise presque jamais de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut entre les phrases;	*c) Voir les interprétations citées en "a".	*c) Voir les décisions citées en "a".
*d). les mots de relations qu'il utilise sont presque toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus entre les informations d'une phrase et entre les phrases;	*d) Lorsque les marques sont inappropriées: . la marque utilisée est trop approximative et peut mener à des interprétations différentes des liens entre les informations ou entre les phrases; . le mot de relation n'est pas utilisé en conformité avec sa fonction habituelle dans la phrase ou entre les phrases (c'est souvent le cas de "mais").	*d) À l'occasion, lorsque les marques d'enchaînement choisies sont trop approximatives et compromettent la compréhension du lien entre les informations et les phrases: . faire prendre conscience au scripteur des difficultés que peut entraîner son lien trop approximatif; . l'aider à trouver une marque plus appropriée et lui en suggérer une s'il en est incapable.
*e). il utilise presque toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire.	*e) Il est normal que dès la première année, certains élèves qui ont déjà développé leur souci de faire des enchaînements, le fassent déjà à outrance.	*e) Bien que des interventions plus systématiques à ce niveau ne soient vraiment efficaces qu'à partir de la 3e année, l'enseignant pourra, au moment opportun, intervenir de la façon suivante:

Tableau II (suite) EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETT[illegible] DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
		• faire voir aux scripteurs l'inutilité de ces marques d'enchaînement pour la compréhension; • à l'aide de textes relevés dans leurs lectures, faire observer aux scripteurs que certains signes de ponctuation (virgule, point) peuvent remplacer ces marques d'enchaînement.
4. Très difficilement si: a). le scripteur ne structure pas ses mots en phrases et omet presque toujours les mots de relation entre les informations de ses phrases; b). il utilise presque toujours la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation ou une autre marque qu'il connaît; *c). il n'utilise jamais de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut, entre les phrases et entre les paragraphes; *d). les mots de relation qu'il utilise sont toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus à l'intérieur des phrases et entre les phrases; *e). il utilise toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire.	- Le scripteur n'a pas le souci de faire des enchaînements. - Voir les interprétations particulières au point 3.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison. - Voir les interventions décrites au point 3 pour les difficultés particulières. - Demander très souvent aux élèves qui présentent ces difficultés d'écrire.

3e CRITERE: LES REFERENTS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de première année:

. que très souvent, le texte possède l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des pronoms et des indices de temps et de lieu;

. que souvent, il n'y ait aucun risque de confusion dans l'identifiabilité des référents.

Ce à quoi on ne s'attend pas d'un scripteur de première année:

. qu'il puisse juger du savoir de son lecteur, nécessaire pour l'utilisation des déterminants adéquats et pour décider s'il est nécessaire ou non de donner l'information dans son texte pour l'identification des référents des déterminants.

Tableau III

3e CRITERE: LES REFERENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Indice a: Ceux qui sont déterminés par des pronoms		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion.	- L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un pronom est donnée dans le texte.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
Projet: *Tu es journaliste* . Eric a reçu un coup poin et il a...		
- Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent.	- L'acte de référence est partiellement réussi à cause de la confusion possible dans l'identification des référents entraînée par un trop grand nombre de référents possibles.	- Porter ce fait à l'attention des écoliers. - A l'occasion, quand il y a danger de confusion dans l'identification du référent d'un pronom, faire remplacer le pronom par son référent.
Projet: *Tu es journaliste* . Jules est allé chez le dentiste et il était faché. ("Qui était fâché Jules ou le dentiste?)		
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un pronom et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.	- L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'information dans le texte.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte lorsque les référents des pronoms ne sont pas identifiables. - À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents des pronoms avec précision.

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE : LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Indice b: Ceux qui sont déterminés par des indices de temps et de lieu		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion.	- L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification des référents des indices de temps et de lieu est donnée dans le texte.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
Projet: *Tu es journaliste* • Hier, le 24 mai, Stephane a perdu une dent. Ca été épouventable...		
- Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu mais si le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent.	- L'acte de référence est partiellement réussi à cause de la confusion possible dans l'identification des référents entraînée par un trop grand nombre de référents possibles.	- Porter ce fait à l'attention des écoliers. - Ouand il y a danger de confusion dans l'identification du référent d'un indice de temps ou de lieu, faire remplacer cet indice par son référent.
Projet: *Tu es journaliste* • ...Lison jouait dans la cour d'école. Après elle est allé chez elle pour couper et elle est parti joue che son ami et es revenu chez elle. Elle a pensé qu'elle a perdu sa dent laba. (Où a-t-elle perdu sa dent, dans la cour de l'école, chez elle ou chez son ami?)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un indice de temps ou de lieu et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.	- L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'information dans le texte. - L'indice de temps ou de lieu choisi n'est pas approprié.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte ou de l'imprécision du texte lorsque les référents des indices de temps et de lieu ne sont pas identifiables. - À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents de ces indices avec précision. - Si nécessaire, éliminer l'indice de temps ou de lieu inapproprié et le remplacer par un autre plus adéquat ou une information qui permettrait de mieux comprendre le texte.
Projet: *Tu es journaliste* • Aujourd'hui Eric a reçu un coup de poin... (Il n'est indiqué nulle part dans le texte à quand réfère "aujourd'hui", ce n'est sûrement pas au moment de la sortie du journal.)		
Indice c: Ceux qui sont désignés par des déterminants		
- Bien que cet aspect du critère ne soit pas systématiquement applicable en première année, l'enseignant peut observer que certains scripteurs qui utilisent des articles définis, des adjectifs possessifs ou démonstratifs avec un nom: • donnent dans leur texte l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier le référent de ces déterminants sans confusion.	- L'acte de référence est réussi parce que le scripteur a donné l'information nécessaire dans son texte.	- À l'occasion, porter ce fait à l'attention des écoliers.
Projet: *Tu es journaliste* • ...Carlo perd une dent... Il a trouvé sa dent...		
(suite page suivante)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
. ne donnent pas dans leur texte, l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier le référent de ces déterminants.	- le lecteur n'est pas en mesure de puiser la connaissance de ce référent dans son expérience personnelle, l'information nécessaire pour identifier ce référent doit donc se retrouver dans le texte. - l'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte. - le scripteur a une mauvaise perception des connaissances de son lecteur ou n'en a pas tenu compte (ce qui est normal à cet âge).	- A l'occasion, faire observer aux écoliers le problème apporté par la carence d'information du texte qui ne permet pas au lecteur d'identifier les référents. - Si nécessaire, faire ajouter dans le texte l'information qui permettrait au lecteur d'identifier les référents en cause ou, modifier la nature des déterminants utilisés. - Amener graduellement les élèves à se soucier davantage du lecteur et des connaissances qu'ils partagent avec lui.
Projet: *Tu es journaliste* • Le garçon tient sa dent parcequ'il s'est frappé sur l'auto. (Quel garçon? Même si c'est celui de la photo qui accompagne le texte, il faut le préciser. Quelle auto? On ne mentionne pas d'auto auparavant dans le texte.)		

4e CRITERE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

- Dans le projet "*Les désirs de Carmen*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de se faire une bonne représentation de ce qui est traité par le scripteur?

- Dans le projet "*Je veux faire une affiche*", le texte est-il suffisamment riche pour emporter la conviction du lecteur?

- Dans le texte "*Les rêves*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter le vécu et le monde traités par le scripteur?

- Dans le projet "*Tu es journaliste*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter les événements qui se sont produits dans la réalité?

- Aspects à considérer lors de l'évaluation:
  - les connaissances et l'expérience du scripteur sur le thème à traiter;
  - sa familiarité avec la situation;
  - sa connaissance des lecteurs à qui il s'adresse;
  - ses limites calligraphiques et orthographiques.

- Indices de la richesse des informations:
  - la quantité et la pertinence des thèmes secondaires et des informations;
  - le choix des mots.

Tableau IV

4e CRITERE : LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Niveaux de réussite à ce critère en fonction des indices principaux de la richesse des informations.		
I.- Le texte est très riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet. • Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont nombreux et très pertinents.	De façon générale: - le scripteur a une bonne connaissance du thème à traiter. - le scripteur sait déjà bien choisir les informations qui conviennent au projet parmi celles qu'il possède sur le thème à traiter.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Permettre aux autres élèves de lire et d'examiner ces textes afin qu'ils connaissent plusieurs façons d'enrichir un texte.

Projet: *Les désirs de Carmen*

• Carmen lance des bonbons au sapin

ou

• Carmen voudrait un arbre vert et accrocher des bonbons

(Dans ce projet, les textes qui donnent des informations autres que celles déjà données dans le texte sont habituellement très riches.

Projet: *Je veux faire une surprise*

• Maman et Papa ne rentre pas da ma chambre parce que je prépare une surprise et je veux pas etre derangé

Projet: *Les rêves*

• Je fais de mauvais reve je reve a des monstre deladeu (de laideur) et j'ai peur je me cache dans les couvertes et je me rendor. Et je fais des beau reve, je rêve à des clown qui marchent sur un tableau c'est drol. Je voudrai reve a des vacance...

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE : LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *Tu es journaliste* • Un matin Jacques avait une dent qui branlai et qui fait mal. Jacques a crié à sa maman qu'il faut aller chez le dentiste. Il va chez le dentiste avec sa mère et attend dans la salle. Une infirmier lui a pose des questions ( ) savoir si ca fait mal. Le dentiste l'a appelé et sa maman lui a dit bon chance. Une heure apres Jacques arrive en courant et dit à sa maman que le dentiste la arraché et vite il faut la montré a papa. Son papa a dit surement la bonne fée des dents va lui donner un sous pour ma dent. Il était content.		
II.- Le texte est suffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation de ce qui est traité mais il pourrait être plus riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet. • Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont habituellement pertinents mais certains peuvent l'être peu. Ils sont en quantité suffisante sans plus.	- Le scripteur a une connaissance assez bonne du thème à traiter. - Il a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes.	- De façon générale: • s'assurer que les élèves ont les connaissances suffisantes pour réaliser le projet; • leur permettre de les acquérir avant ou pendant la réalisation du projet. - Lorsque nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon les difficultés observées (voir ce qu'il faut faire pour enrichir un texte pauvre).
Projet: *Les désirs de Carmen* • Carmen voudrait un albie vert et des bonbons ou • Carmen aimerai avoir un arbre vert et beaucoup de bonbons (Dans les deux cas, le scripteur donne des informations contenues dans le texte.)		
Projet: *Je veux faire une affiche* • Sylvia et Julie ne rentrez pas s'il vous plais.		

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE : LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *Les rêves* • Une fois j'ai fais un mauvais rêve mes reveyés et apres j'ai fais de bons rêve. Mes bons rêve c'est des bonbons et mon papa qui me berce. Mes mauvais reve c'est quan j'ai peur.		
Projet: *Tu es journaliste* • Luc a perdu une dent parce qu'il a joue à la balle et l'a recu sur la bouche. Il s'es fait mal et a couru vite vers sa maman pour lui montre sa dent.		
III.- Il y a une omission d'informations importantes dans le texte qui amène le lecteur à avoir une image floue de ce qui est traité. • Ce qui caractérise ce cas, c'est l'absence de certaines informations absolument nécessaires à la compréhension. De façon générale, ces textes sont suffisamment riches. ou • Le texte contient plusieurs informations peu pertinentes (voir niveau de réussite II).	- Le scripteur ne connaît pas bien les besoins d'informations du lecteur, ce qui est normal à cet âge. - Le scripteur a de la difficulté à exprimer par écrit ce qu'il se représente bien mentalement.	- Faire prendre conscience aux élèves concernés que l'omission d'informations peut entraîner de sérieux problèmes de compréhension au lecteur et compromettre le but visé. - Leur faire verbaliser les informations qui permettraient au lecteur de comprendre le texte. Les aider si nécessaire. - Faire modifier ou ajouter, lorsque nécessaire, les informations qui pourraient assurer la compréhension du texte.
Projets: *Les désirs de Carmen* et *Je veux faire une affiche* Dans ces projets, seuls les textes comportant des omissions de mots porteurs de sens peuvent amener le lecteur à avoir une image floue. Si l'omission est due à une difficulté orthographique, il vaut mieux ne pas évaluer ce texte selon ce critère.		

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *Les rêves* • J'ai vu un nez bleu et rose et rouge (OÙ? Les rêves ne sont pas mentionnés.)		
Projet: *Tu es journaliste* • Martin a joue avec ses amies un ami a pousse Martin puis il pleurait pour sa dent ( ) il est alle chez le dentiste et il a retrouve la dent de Martin sur son tapis (Comment cela a-t-il pu arriver?)		
IV.- Le texte est insuffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation du sujet traité dans le texte à cause de la faible quantité d'informations qui s'y trouvent. Le texte est pauvre. Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations peuvent être pertinents ou non, et sont en quantité insuffisante.	- Le scripteur a une connaissance pauvre du thème. - Le scripteur n'est pas intéressé par le projet. - Il n'ose pas écrire ce qu'il veut écrire: limites orthographiques et calligraphiques.	- Lorsque les élèves semblent peu intéressés au projet, leur permettre de s'y impliquer activement de façon à ce qu'ils ressentent le besoin ou le désir de réaliser le projet. - Faire prendre conscience aux élèves que l'insuffisance d'informations peut ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur (surtout dans le projet "Tu es journaliste") ou ne pas lui donner une bonne image de ce qui est traité dans le texte. - Si nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon la difficulté observée, par exemple: • ajouter des thèmes secondaires; • ajouter des informations sur les thèmes secondaires; • préciser les informations ou leur ajouter des détails pertinents: détailler des actions, des sentiments, des caractéristiques, des objets; • contextualiser de façon pertinente certaines informations, décrire les modalités ou les circonstances des actions, des faits, des sentiments. - Voir ce qui a été dit sur les limites d'écriture des jeunes élèves.
Projet: *Les désirs de Carmen* • Carmen voudrait des bonbons (L'élève répète intégralement ou presque une phrase du texte sans donner d'autres informations.)		
Projet: *Je veux faire une affiche* • Rentrez pas (Cet ordre peut être suffisant si les gens avec qui il habite ont l'habitude de lui obéir sans qu'il ait besoin de donner des raisons.)		

Tableau IV (suite)

4e CRITERE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *Les rêves* . J'ai fait un mauvais rêve j'ai rêvé à des fantomes. ou . Mes reve c'est des crocrodile. Projet: *Tu es journaliste* . Le garçon a perdu une dent en se cognant sur une roche.		
L'élève n'écrit rien ou écrit un seul mot.	- Il n'a pas compris le but du projet. - Il n'est pas intéressé par ce projet. - Il n'est pas capable d'écrire ce qu'il veut mais il est capable de verbaliser sa pensée.	- Au cours du prochain projet, observer l'élève dès la mise en situation (sa compréhension et son intérêt pour le projet) et intervenir dès cette étape. - Demander à l'élève de verbaliser sa pensée et d'essayer d'écrire ce qu'il peut. L'aider si nécessaire. Ce sera peut-être le début de l'idée que "ce qui se dit peut souvent s'écrire".

Tableau V

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

Bien que ce critère ne soit pas applicable de façon systématique en première année, l'enseignant peut tout de même faire certaines observations sur la convenance des textes dans le projet "Tu es journaliste".

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Les actes conviennent-ils au but du projet?		
- Les actes attendus dans le projet "Tu es journaliste" sont surtout des actes visant à informer sur des faits passés:	- Le scripteur a bien compris le but du projet et a su choisir parmi les actes qu'il connaît ceux qui conviennent au projet.	- À l'occasion, souligner la présence d'actes appropriés et nouveaux qui visent à réaliser le projet.
...Martin jouait avec ses amis. Il a reçu un ballon sur la bouche		
- Cependant on peut observer que certains scripteurs ont posé des actes visant à informer sur des faits futurs, ce qui ne convient pas à ce projet:	- Le scripteur n'a pas bien compris le but du projet.	- De façon générale, amener les élèves à bien se représenter le but du projet et chacun de ses paramètres pour qu'ils soient en mesure de choisir des actes adéquats.
Demain je vais aller chez le dentiste. Il va encore me dire...		
Les types d'informations conviennent-ils au but du projet?		
- Les types d'informations attendus dans ce texte sont surtout des faits par opposition à des réalités imaginaires:	- Le scripteur a bien compris le but du projet et a su adapter les types d'informations qu'il connaît (faits c. réalités imaginaires) à ceux qui sont en accord avec le but et les paramètres du projet.	- À l'occasion, souligner la présence des types d'informations adéquats pour atteindre le but d'un projet donné.

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
...Martin jouait avec ses amis. Il a reçu un ballon sur la bouche.		
- Cependant on peut observer que certains scripteurs ont donné des informations de type imaginaire, ce qui ne convient pas au but de ce projet:	- Le scripteur n'a pas compris quel était le but du projet. ou - Le scripteur a de la difficulté à différencier les faits des réalités imaginaires.	- De façon générale, amener les élèves à bien se représenter le but du projet et chacun de ses paramètres pour qu'ils soient en mesure de choisir les types d'informations appropriés. - À l'occasion, faire prendre conscience de la possibilité de compromettre la réalisation du projet si les types d'informations sont inappropriés. - Lorsque nécessaire, faire observer les différences entre les faits et les réalités imaginaires.
Il était une fois une fée qui n'aimai pa les enfant. Elle a décidé d'enleve les dents des enfants avec une bagette magic...		

3. Partie de l'élève

LES DÉSIRS DE CARMEN

Partie de l'élève

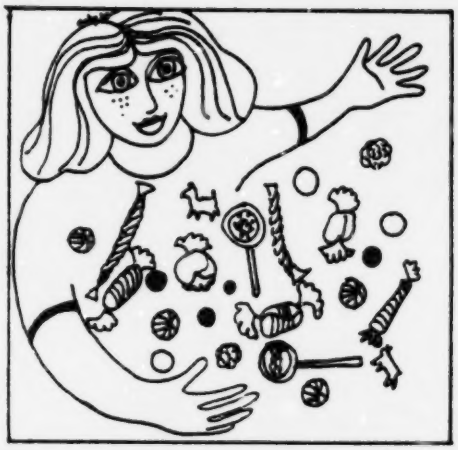
Écriture
Classe de 1re

LES DÉSIRS DE CARMEN
TON PROJET

L'élève qui a inventé l'histoire **Les désirs de Carmen,** à la page suivante, n'a pas eu le temps de finir de l'écrire. Il te demande d'inventer une fin.

Lis le début de l'histoire.
Ensuite, écris la fin de l'histoire,
à côté du dernier dessin au bas de la page.

Les désirs de Carmen



Carmen voudrait avoir
beaucoup de bonbons.

Carmen voudrait aussi avoir
un grand arbre vert.

JE VEUX FAIRE UNE AFFICHE

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 1re

JE VEUX FAIRE UNE AFFICHE
TON PROJET

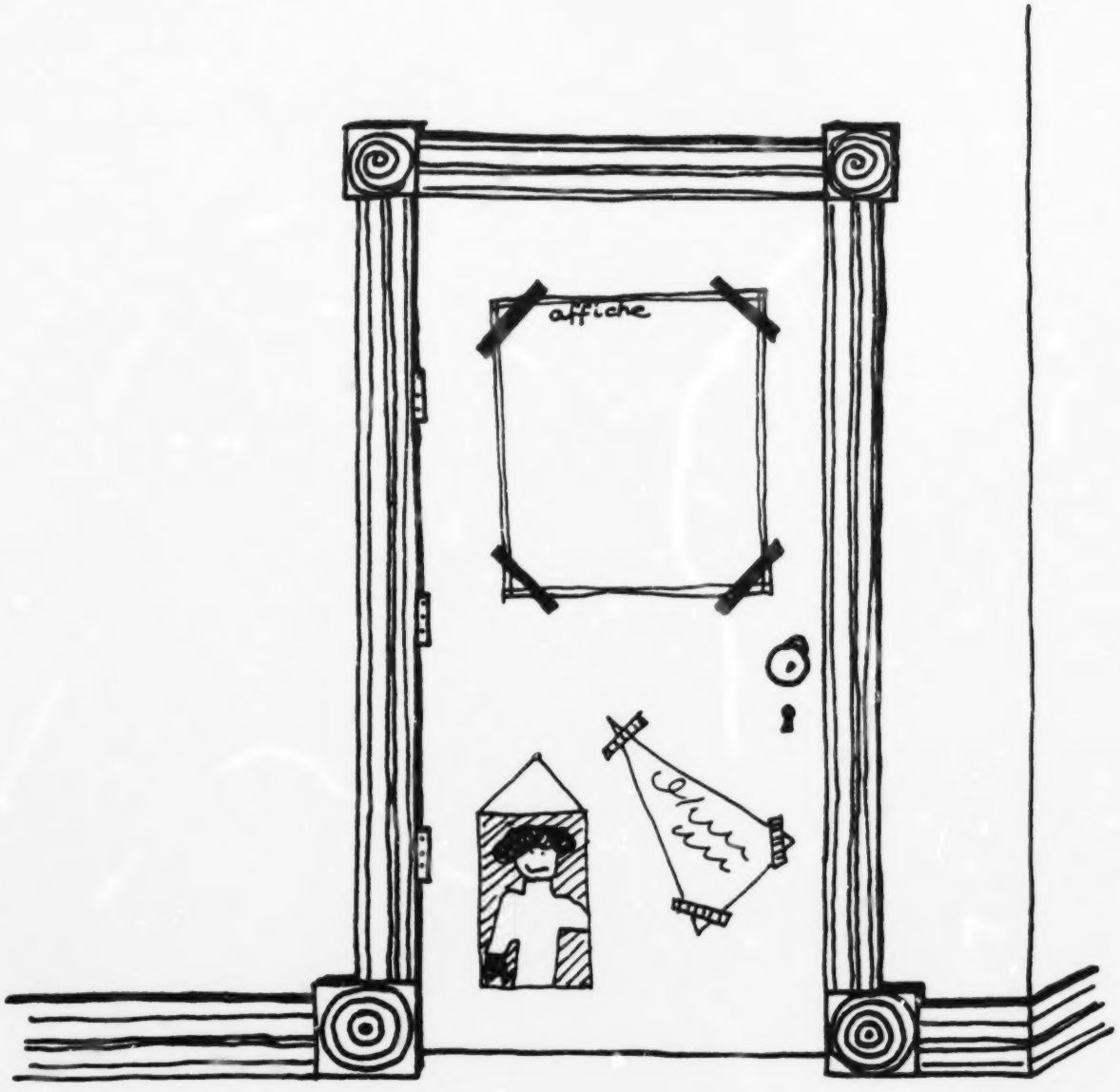
Imagine que tu veux faire une surprise à ta mère ou à ton père.

Tu ne veux pas que personne voit ta surprise.

Mais tu sais que ta mère, ton père, tes frères ou tes soeurs sont très curieux.

Alors tu décides de préparer ta surprise dans ta chambre et d'écrire une affiche sur ta porte pour que personne ne te dérange.

Écris une affiche pour que personne ne te dérange.



LES RÊVES

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 1re

LES RÊVES
TON PROJET

Est-ce qu'il t'arrive de rêver?
Rêves-tu la nuit ou le jour?
Fais-tu de beaux rêves ou de mauvais rêves?
Aimes-tu rêver?
Certains de tes rêves te font-ils peur?
Il y a tant de choses à dire sur nos rêves,
ceux qu'on fait et ceux qu'on aimerait faire.

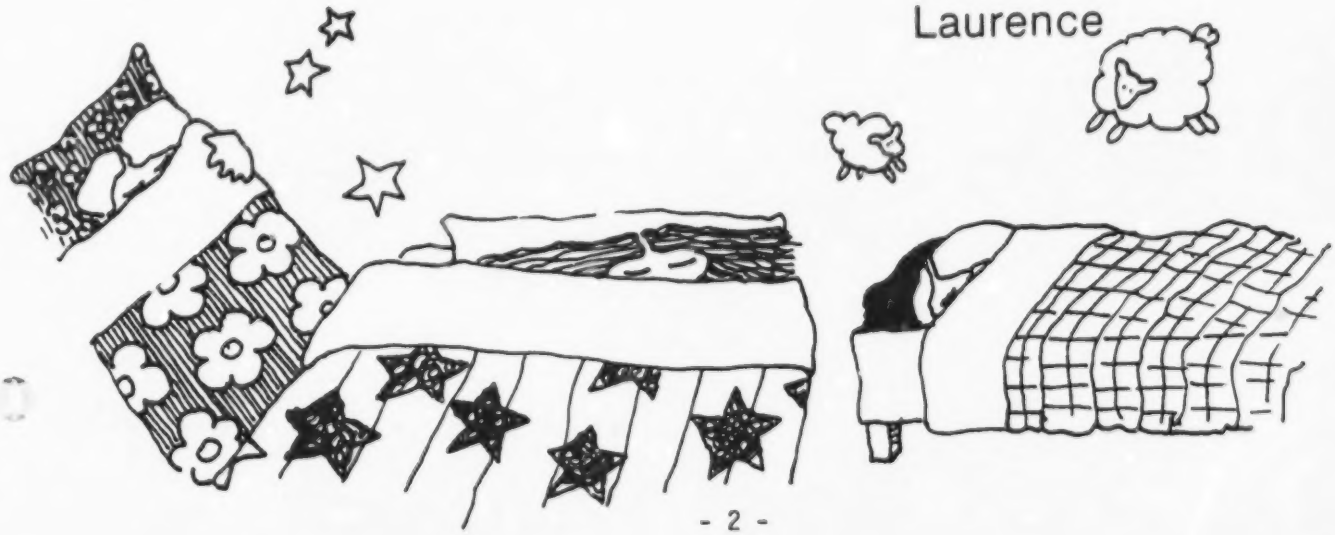
À la page 2, Laurence nous parle de ses rêves.
Nous allons lire ce texte ensemble.

Ensuite, je te demande de nous écrire
un texte sur tes rêves à toi.

MES RÊVES

Hier j'ai fait un mauvais rêve.
J'ai vu un vieux bonhomme laid
qui voulait m'enlever.
J'avais peur et je tremblais!
Quand je fais un mauvais rêve,
je me cache toujours
sous les couvertures
et je pense à des choses drôles.
Des fois je vois des clowns,
des fois je vois des vaches,
toutes picotées bleues et jaunes.
Quand je n'ai plus peur,
je m'endors
et je fais un beau rêve.

Laurence



TU ES JOURNALISTE

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 1re

TU ES JOURNALISTE
TON PROJET

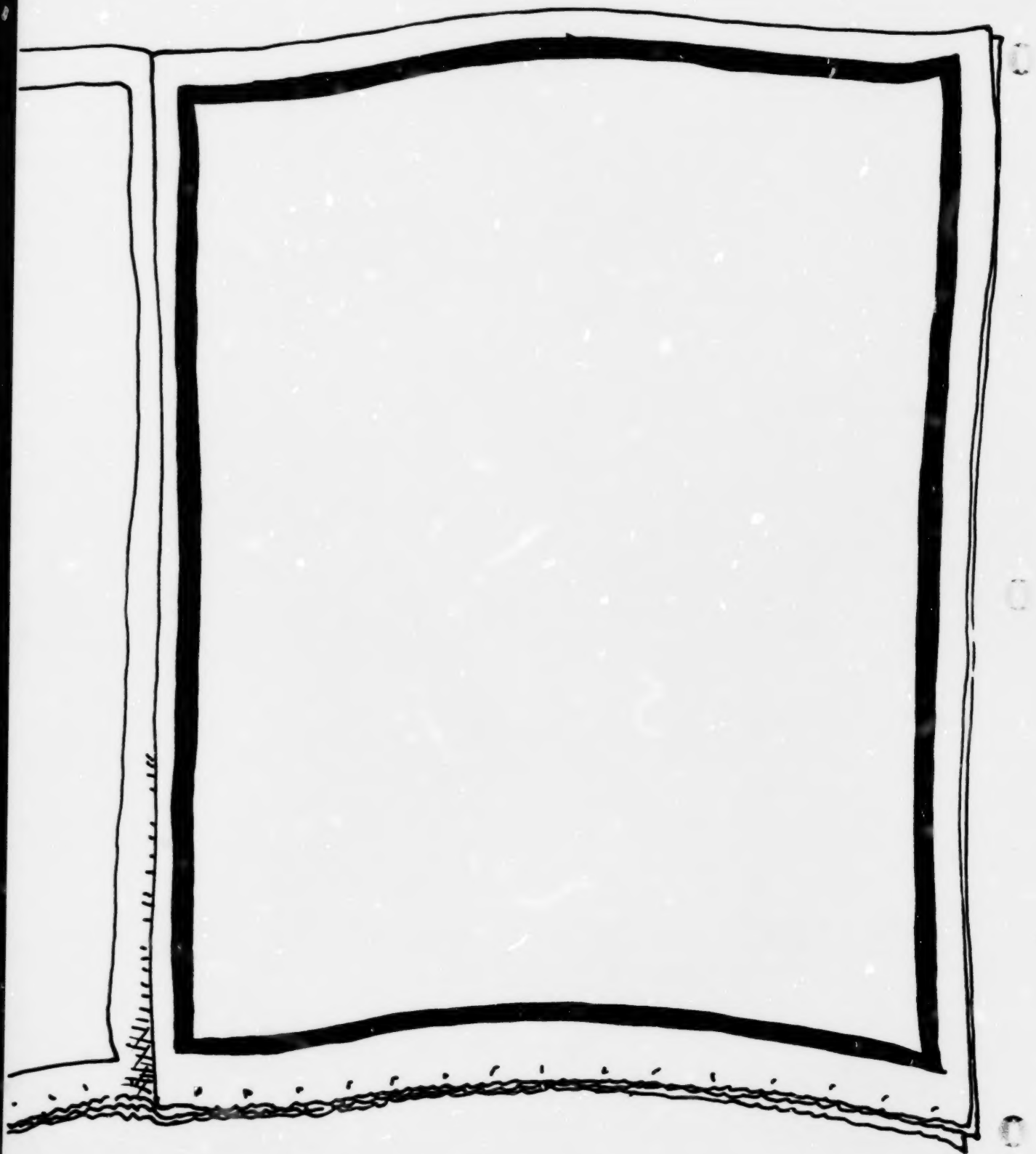
Tu es journaliste pour le journal de ton quartier. Un de tes amis journaliste a pris la photo qui se trouve à la page 2. Il voulait écrire un article sur ce qui est arrivé à cette personne qui tient une dent dans sa main.

Cet ami journaliste est malade et personne ne peut lui parler. Il ne peut pas non plus écrire l'article qu'il avait prévu et la première page du journal est déjà imprimée.

Il faut donc que quelqu'un d'autre écrive cet article. C'est toi qui a été choisi pour le faire. Quelle chance!

Devine et raconte par écrit ce qui a pu arriver avant que cette photo soit prise.

25¢
ECONOMIE
sports
EDITORIAL



TROISIÈME PARTIE: ORAL

I. INTRODUCTION

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE?

"Le peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine ne permettent pas d'établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire: c'est ce qui explique que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel."

Programme d'études, Primaire, mai 1979, page 16.

Il semble utile de rappeler au début de ce guide consacré à l'évaluation de l'oral, son statut particulier en regard des autres volets linguistiques. Il n'y a pas d'objectif minimal terminal annuel en langue orale. L'impératif, s'il en est un, est adressé ici à l'enseignant qui se doit de faire vivre aux élèves des activités variées de communication orale, de manière à favoriser le développement de leur habileté.

Les élèves d'un âge donné ont vécu des expériences très diversifiées de la communication orale, tant avant leur entrée à l'école qu'à l'extérieur et à l'intérieur de celle-ci pendant l'année scolaire. Cette affirmation est vraie pour d'autres apprentissages mais elle l'est davantage en communication orale. Dès lors, il est très difficile de fixer pour tous les élèves d'une même classe, un seuil unique de performance; non seulement cela est difficile, mais cela risquerait, si on le faisait, de nous éloigner de l'objectif qui est de favoriser l'accroissement de l'habileté.

En ce qui concerne l'évaluation pédagogique, il faut tirer de cet énoncé deux conséquences. La première est la nécessité d'observer les élèves avec précision pour planifier des interventions diversifiées, propres à favoriser le développement de l'habileté de chacun. L'enseignant sait déjà, parfois sans avoir explicité ses critères, que tel élève est très habile à communiquer ses émotions, que tel autre a développé l'art de divertir et qu'enfin tel autre n'arrive pas à transmettre des informations claires. L'essentiel en évaluation est de préciser les critères pour être en mesure de déterminer les acquis et les besoins de chacun et pour l'aider à vaincre ses difficultés tout en prenant appui sur ses réussites.

La seconde conséquence est l'impossibilité de communiquer les résultats d'une manière quantitative uniforme. Les résultats devront plutôt décrire d'une manière qualitative la performance de l'élève, pour permettre à ceux qui les lisent d'apprécier le progrès d'une étape à l'autre. Les résultats devraient aussi rendre compte des forces et des faiblesses de l'élève en communication orale plutôt que de le comparer aux autres élèves.

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL?

Nous proposons dans ce guide une démarche pour évaluer l'habileté à communiquer oralement. Elle respecte l'esprit et les exigences du programme et apporte à la pratique de l'oral en classe la riqueur nécessaire pour qu'il y ait réellement apprentissage. Cette démarche comprend trois étapes: la mesure (observation), le jugement (évaluation) et la décision (intervention). L'observation des élèves en situation de communication orale permet de relever les faits qui décrivent leurs stratégies; en examinant les faits, il est possible soit de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies en les confrontant aux exigences de la situation, soit d'apprécier les progrès accomplis au cours de plusieurs situations. Enfin, mieux éclairé sur la performance et les progrès de ses élèves, l'enseignant peut planifier des interventions susceptibles d'accroître l'habileté de chacun.

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE

Pour faciliter la tâche de l'évaluateur, nous proposons dans ce guide, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et sur la manière de porter un jugement et d'autre part, des instruments qui guideront l'enseignant dans l'observation systématique de ses élèves. Deux types d'instruments sont proposés:

- un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation;
- huit grilles d'observation.

Les deuxième, troisième et quatrième chapitres traitent des trois étapes de la démarche d'évaluation alors que le cinquième chapitre contient les instruments proposés.

2. OBSERVER LES FAITS

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

En oral, comme d'ailleurs dans les autres volets du programme de français, la manière privilégiée d'observer le développement de l'habileté est de placer les élèves en situation de communiquer. Et pour répondre aux exigences du programme, les situations d'évaluation, tout comme les situations d'apprentissage, doivent être variées quant aux intentions, aux thèmes, aux interlocuteurs et aux caractéristiques du contexte de communication.

2.1.1 Dans quelles situations observer?

Tout enseignant connaît le cauchemar qui règne avant la remise des bulletins: trouver un thème d'exposé oral et faire passer tout le monde "en avant", en essayant que tout cela garde un petit côté naturel et consenti...!

Pourtant, on a l'impression de faire de l'oral en classe: lors des conversations du matin, au moment des discussions collectives sur l'organisation du temps, quand les élèves répondent aux demandes d'information, etc. Mais lorsque le bulletin approche, on se sent contraint d'uniformiser les thèmes et les formats par souci d'équité. Est-ce vraiment plus juste ainsi? Le premier "à passer" a-t-il les mêmes chances que le dernier? L'élève X, en situation d'exposé devant tout le groupe, n'a-t-il pas plus d'avance que l'élève Y, plus timide, mais dont les propos en petit groupe sont fort appréciés?

Dans la foulée de ces constatations, nous croyons justifié de proposer que l'oral, contrairement aux autres volets du programme, ne soit pas nécessairement évalué sur le même thème, au même moment, ni forcément dans le même contexte pour tous les élèves. Au cours d'une période ou d'une étape, l'enseignant peut observer différents types de production langagière. Certains élèves pourraient être observés lors d'échanges du type "cercle magique", d'autres, lors de la présentation de travaux, d'autres, au cours de débats en atelier, etc. Il s'agira pour l'enseignant de conserver le résultat de ses observations, qui a été observé, sur quoi et dans quel type de situation, et de voir à ce qu'à l'intérieur d'une année, tous les élèves aient eu l'occasion de vivre le plus grand nombre de situations différentes possible. Le tableau présenté au cinquième chapitre peut aider à conserver ces renseignements.

Est-ce dire qu'il n'y aura plus d'oral qu'à l'intérieur des autres activités de la classe ou des autres matières au programme, qu'au gré des situations spontanées qui justifient l'expression d'émotions ou l'échange d'informations? Bien sûr que non! Cela signifie tout simplement qu'on peut profiter des occasions qui surviennent normalement dans le cours des activités de la classe pour accroître l'habileté à communiquer et pour observer la performance des élèves, autant que des activités consacrées spécifiquement à l'oral. Ces périodes d'oral pourraient servir tant à la production de discours (simulation, jeux de rôle, saynètes, échanges d'informations) qu'à des discussions sur la spécificité de l'oral. Autrement dit, on se sert de l'oral tout au long de la journée en classe et dans une grande variété de buts. Ces différents moments pourraient convenir à des observations systématiques. Le temps consacré à l'oral pourrait aussi être réservé pour parler de l'oral, de ses contraintes et de ses exigences, pour observer un adulte qui parle à la radio ou à la télévision, pour écouter un enregistrement d'un enfant d'une autre région ou d'un autre pays; on pourrait en profiter pour faire le point sur les objectivations faites, dégager ce qui semble convenir davantage à tel type de discours, bref, dégager des connaissances spécifiques à l'oral.

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation

Beaucoup d'occasions surviennent dans la vie de la classe et de l'école qui permettent aux élèves d'accroître leur habileté à communiquer oralement; l'enseignant peut choisir parmi ces situations celles où il pourra le plus aisément observer ses élèves. Pour être en mesure d'observer et de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies utilisées par ses élèves, l'enseignant devra connaître les composantes de la situation d'évaluation, qu'elle soit spontanée ou planifiée. Ces composantes sont: l'intention et le thème, l'interlocuteur et le contexte ou les caractéristiques de la situation.

Voici quelques questions qui peuvent aider à décrire la situation de communication:

l'intention et le thème:

. quelle est l'intention du locuteur?
  veut-il exprimer une émotion? une opinion?
  informer? convaincre? donner des conseils?
  donner des instructions? satisfaire un besoin d'imaginaire?

. de quoi parle-t-il?
  s'agit-il d'un sujet abstrait ou concret?
  simple ou complexe?
  familier ou nouveau pour lui?

l'interlocuteur:

. de quelles informations a-t-il besoin?
  que connaît-il du sujet traité et qu'a-t-il besoin d'en savoir?
  le sujet lui est-il familier?

. quel est son âge?

. quelle est sa compétence linguistique?

. est-il connu du locuteur? lui est-il familier?

. joue-t-il un rôle particulier dans le vécu du locuteur?

le contexte de communication:

. la communication se situe-t-elle dans le cadre ordinaire ou habituel de la classe ou dans un contexte particulier?

. la communication est-elle spontanée ou planifiée?

. de combien de temps dispose le locuteur?

. à quel moment se situe la communication?

. dans quel lieu?

. combien y a-t-il d'interlocuteurs?

. la situation permet-elle aux interlocuteurs de donner du "feed-back" (rétroaction)?

. le locuteur et l'interlocuteur peuvent-ils se voir?

. y a-t-il des règles qui régissent ce type de communication? sont-elles connues des interlocuteurs?

. le locuteur peut-il utiliser un support visuel ou auditif: tableau, illustration, musique, bande sonore, etc.?

Le programme de communication orale est axé autour de ces trois ensembles de composantes. Tout locuteur, bien sûr, tient compte dans une certaine mesure de ces facteurs, quel que soit son âge. Cependant, pour structurer l'apprentissage, le programme propose de faire des interventions sur un aspect particulier: en 1re et 2e année, les interventions porteront davantage sur l'intention, en 3e et 4e, sur l'adaptation du discours aux besoins et aux caractéristiques de l'interlocuteur et en 5e et 6e, sur l'adaptation du discours aux exigences et aux contraintes de la situation de communication. Cela ne dispense pas l'enseignant de décrire l'ensemble des composantes de la situation puisqu'il y a interaction entre celles-ci et que le locuteur lui, vit une situation totale.

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION

La langue orale ne laisse pas de traces comme la langue écrite; elle ne permet pas de retour en arrière, d'arrêt ou de pause qui en faciliteraient l'observation. L'enseignant qui observe plusieurs élèves risque de manquer du recul nécessaire, de porter des jugements comparatifs, d'être plus tolérant ou plus sévère selon le moment et les conditions dans lesquelles chaque communication a lieu. Pour être rigoureuse, l'observation doit permettre la collecte du plus grand nombre possible de faits pertinents. Il est difficile d'observer et de consigner les faits au fur et à mesure que se déroule la communication sans l'aide d'instruments.

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation

On peut penser à deux moyens différents. Le premier, le magnétophone, permet de garder une trace fidèle du discours produit par un locuteur et de l'analyser à un autre moment. Cependant, l'utilisation du magnétophone présente des problèmes: elle requiert beaucoup de temps, elle risque de gêner les élèves et enfin, elle modifie les caractéristiques de la situation et conséquemment le discours des élèves.

L'autre instrument est la grille d'observation, qui semble s'adapter davantage aux particularités des différentes situations de classe. Une grille d'observation comprend, d'une part, l'aspect ou les aspects qu'on veut observer et d'autre part, pour chaque aspect, une liste de comportements prévisibles. Ces comportements sont des indices qui renseignent sur les stratégies des élèves en situation de communication orale. Par exemple, si on veut savoir si un discours est adapté à l'interlocuteur, on peut observer des indices tels: le discours contient-il les informations attendues par l'interlocuteur? la langue utilisée (vocabulaire et structure des phrases) lui est-elle accessible? le ton convient-il à l'âge de l'interlocuteur? le rythme et le débit lui permettent-ils de repérer aisément l'information? etc. La grille d'observation devrait contenir une liste de comportements qu'on peut raisonnablement attendre dans une situation ou dans un ensemble de situations; l'observateur n'a qu'à indiquer quels comportements il observe et à y inscrire occasionnellement quelques remarques.

2.2.2 S'entraîner à l'observation

Cependant, l'observation au moyen d'une grille nécessite un minimum d'entraînement et elle restera toujours difficile en classe puisque l'enseignant n'est pas seulement observateur; il est aussi animateur et il participe parfois à la communication comme locuteur ou interlocuteur. Il est possible quand même de s'entraîner à l'observation systématique en visionnant des vidéos, ce qui a comme avantage de permettre les retours en arrière et les arrêts pour se familiariser plus lentement avec les catégories utilisées dans la grille. En classe, l'enseignant peut s'habituer à l'observation en utilisant d'abord qu'une partie de la grille et en y ajoutant progressivement d'autres parties.

Une manière pratique de s'entraîner consiste à sélectionner au préalable les élèves qu'on veut observer, à prévoir dans quelle(s) situation(s) on se propose de le faire, puis, après avoir choisi sur quel(s) aspect(s) on veut faire porter l'observation, à se familiariser avec les éléments de la grille qui ont trait à cet ou à ces aspect(s). On peut alors observer et relever au fur et à mesure les faits ou, si le temps et les conditions ne le permettent pas, noter ces faits à un autre moment.

Par exemple, une enseignante de 2e année veut observer comment ses élèves donnent des instructions; elle les place en équipes après avoir demandé à un élève par équipe d'apporter un jeu que les autres ne connaissent pas. Cet élève devra expliquer son jeu à ses équipiers de manière à ce qu'ils puissent jouer avec lui. Elle choisit quatre élèves qu'elle observera de façon particulière; elle se familiarise avec les parties 1, 2, 6 et 8 de la grille 4 et peut observer comment ils font connaître le but du jeu, comment ils explicitent les actions à faire pour jouer, quel vocabulaire ils utilisent et quels gestes ils font pour se faire comprendre. Dans cette situation, l'enseignante pourra choisir de ne pas intervenir comme interlocutrice ou pour aider le locuteur puisque les questions des équipiers aideront sûrement cette dernière à clarifier ses informations: elle peut alors concentrer son attention sur l'observation et y inscrire au fur et à mesure les faits observés. Elle peut même au besoin s'informer auprès des interlocuteurs pour savoir si le locuteur a donné quelques exemples, s'il a annoncé le but du jeu ou s'il a fait des démonstrations, au cas où certains faits lui auraient échappé.

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation

À mesure que les élèves deviennent plus habiles à communiquer et surtout à objectiver, on peut les impliquer dans l'observation, soit en les familiarisant avec une ou des parties d'une grille, soit en les questionnant au cours de l'activité d'objectivation. Ceci devient possible à partir surtout de la 3e année. Deux règles alors s'imposent si on veut garder à la situation son caractère naturel.

1. On pratique déjà fréquemment l'évaluation par les pairs en communication orale. On le fait parfois d'un point de vue normatif ou en demandant aux élèves de porter un jugement sur la performance d'un des leurs. Dans une perspective comme celle préconisée dans ce guide, il est souhaitable de familiariser les élèves avec l'observation de faits pour être en mesure ensuite de porter un jugement éclairé. L'évaluation fait alors partie de l'objectivation; elle sert à rendre le locuteur plus conscient de ses stratégies en lui faisant observer comment il s'y prend pour atteindre son but ou pour s'adapter à son interlocuteur. Sur la base des faits observés, les interlocuteurs peuvent aider le

locuteur à évaluer si sa stratégie convenait dans la situation et comment elle pourrait être améliorée.

2. Dans les situations où les interlocuteurs doivent interagir avec le locuteur, tous les interlocuteurs ne peuvent être observateurs. Dans une discussion en équipe, par exemple, on pourra nommer un ou deux observateurs alors que les autres membres de l'équipe se concentreront sur la discussion. Si tous étaient observateurs, ils risqueraient de perdre de vue le but de la discussion et cela pourrait en perturber le déroulement. Même dans une situation d'exposé, il est préférable de ne nommer que quelques observateurs qui ont comme tâche d'observer, par exemple, les gestes ou la manière d'organiser les informations. Sinon, au moment de poser des questions ou de donner du "feed-back" sur le sujet de l'exposé, les interlocuteurs qui auraient observé seraient incapables de le faire puisqu'ils auraient concentré leur attention sur la manière de dire plutôt que sur le sujet de l'exposé.

En résumé, avant de porter un jugement et d'apprécier le degré de maîtrise de la communication orale, il est nécessaire d'observer systématiquement les faits.

On peut observer les faits tant dans les situations spontanées que dans des situations planifiées à condition de bien connaître les composantes de la situation; ces composantes sont l'intention et le thème, l'interlocuteur et les exigences de la situation de communication.

On peut observer un seul aspect ou plusieurs aspects selon l'habileté de l'observateur à utiliser des grilles et selon le but poursuivi lors de l'évaluation formative. Les élèves peuvent aussi être observateurs à condition qu'ils cherchent d'abord des faits et qu'ils ne soient pas impliqués comme interlocuteurs dans la communication.

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

L'observation au moyen de grilles permet de recueillir des faits; c'est une étape nécessaire et fondamentale de la démarche d'évaluation formative, mais ça n'est que la première étape. La suivante est tout aussi importante: c'est celle où l'observateur s'appuie sur les faits observés pour porter un jugement. Il peut s'y prendre de différentes manières; en voici trois qui conduisent à informer sur l'habileté à communiquer oralement et à prévoir les interventions souhaitables en classe. La première consiste à formuler un jugement global, la deuxième est plus détaillée et consiste à porter un jugement sur plusieurs aspects de la communication alors que la troisième manière vise à apprécier le progrès accompli par l'élève au cours de deux ou plusieurs situations.

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL

L'observateur se sert de l'une ou l'autre des grilles proposées au cinquième chapitre et y inscrit par un crochet ce que le locuteur fait, tant du point de vue du choix de l'information que de la manière de dire. Puis, se référant à la description de la situation qu'il aura pris soin de faire préalablement, il peut porter un jugement global en répondant à la question: le discours produit convenait-il à la situation?

On peut donner une appréciation selon différentes échelles dont voici deux exemples:

1. le discours convenait très bien,
2. le discours convenait assez bien (le locuteur a éprouvé quelques difficultés),
3. le discours convenait peu (le locuteur a éprouvé une grande difficulté).

L'échelle suivante est plus détaillée: dans cette situation, le locuteur a réussi:

1. très facilement,
2. assez bien et seul,
3. assez bien avec de l'aide,
4. difficilement et seul,
5. difficilement et avec de l'aide,
6. n'a pas réussi.

Pour illustrer comment on peut formuler un jugement global à partir de faits observés, voici deux exemples tirés d'une même situation de communication.

La situation: en 4e année, au début de l'année, une enseignante veut confier des responsabilités à ses élèves. Elle inscrit au tableau les tâches à faire: allumer et éteindre les lumières, ouvrir et fermer les fenêtres, entretenir le poisson rouge, soigner les plantes, nettoyer les tableaux, ranger le vestiaire, etc. L'enseignante propose que chaque élève choisisse une tâche et tente de la convaincre de lui confier cette responsabilité. Elle s'entoure d'un comité de sélection composé de cinq élèves qui l'aideront dans le choix des élèves.

Description de la situation

intention : convaincre en vue d'obtenir la responsabilité d'une tâche;

thème : une tâche reliée à l'organisation de la classe; les tâches proposées ont été décrites et sont connues des élèves;

interlocuteurs : l'enseignante et un comité de cinq élèves; ces élèves sont des pairs; ils jouent, dans cette situation, un rôle de juges;

contexte : le locuteur dispose de deux minutes; il a eu le temps de se préparer; les membres du comité sont placés dans la première rangée; ils peuvent questionner le locuteur; l'enseignante est aussi placée dans la première rangée; les autres élèves observent et ne peuvent pas intervenir.

Faits observés (mesure) au cours du discours de Frédéric en utilisant les grilles 4 et 6:

- il annonce qu'il veut s'occuper du poisson rouge (gr. 4, 1.1),
- il dit ce qu'il ferait pour s'acquitter de sa tâche: entretien de l'aquarium, alimentation (gr. 4, 2.3),
- il réfère à son expérience puisqu'il a un aquarium chez lui et qu'il s'en occupe régulièrement (gr. 4, 3.2),
- il souligne son intérêt pour les animaux et son assiduité en classe (gr. 4, 3.1),

- il utilise un vocabulaire précis pour décrire comment il prendrait soin du poisson (gr. 4, 6.3),
- il fait des gestes pour montrer comment il ferait (gr. 4, 8.1),
- au début, il réfère aux tâches affichées (gr. 6, 1.2),
- il regarde l'enseignante et les membres du comité (gr. 6, 8.2),
- il supplie le comité de le nommer responsable (gr. 6, 3.3),
- il demande aux membres du comité s'ils ont des questions (gr. 6, 3.4),
- à la fin, quand il supplie le comité, son ton est un peu emphatique (gr. 6, 10.2),
- il utilise le vous quand il s'adresse au comité (gr. 6, 5.2).

Jugement

L'enseignante et le comité soulignent à Frédéric qu'il a bien expliqué comment il faut faire pour entretenir l'aquarium et le poisson. Frédéric a choisi une stratégie qui convient à la situation et sa manière était convaincante.

L'enseignante et les observateurs jugent qu'il a très bien réussi sa communication.

Faits observés (mesure) au cours du discours d'Olivier en utilisant les mêmes grilles:

- il annonce qu'il veut s'occuper des fenêtres (gr. 4, 1.1),
- il s'engage à bien s'acquitter de sa tâche (gr. 4, 3.5),
- il insiste en s'appuyant sur le fait qu'on le connaît bien (gr. 4, 4.2),
- il utilise des mots qui montrent son intention de convaincre (gr. 4, 6.1),
- il met beaucoup d'insistance dans sa mimique (gr. 4, 7.1) et dans ses gestes (gr. 4, 8.2),
- son intonation est insistante (gr. 4, 9.2),
- il réfère au fait qu'il est estimé dans la classe (gr. 6, 2.3)
- son regard est dirigé autant vers les membres du comité que vers les observateurs (gr. 6, 8.3),
- son ton est très familier (gr. 6, 10.1).

Jugement

Le comité souligne qu'Olivier avait un ton, des gestes et un regard très convaincants; il aurait aimé qu'il ait des arguments ou qu'il fournisse des preuves pour appuyer sa demande.

On décide de lui accorder 2 (réussit assez bien et seul) mais que la prochaine fois, il devrait apporter plus de preuves. Les observateurs ont apprécié qu'Olivier les regarde mais ont jugé que dans la situation, il convenait de regarder davantage les membres du comité.

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT

Cela se fait au cours de l'observation et suppose une plus grande habileté de la part de l'observateur. Il s'agit de porter un jugement sur chacun des faits observés en se référant à la première colonne de la grille utilisée: comment le locuteur a-t-il annoncé son sujet? comment l'a-t-il explicité? comment a-t-il conclu? le vocabulaire convenait-il? etc. L'enseignant note donc ce que fait le locuteur et comment (avec quelle aisance) il le fait. Il peut choisir un ou quelques faits ou l'ensemble des faits selon le but qu'il se fixe en évaluant. Et il peut utiliser des échelles semblables à celles décrites précédemment. Dans le cas où l'enseignant choisit d'observer un seul aspect au cours d'une activité de communication, il veillera à faire plusieurs observations au cours d'une étape, s'il veut porter un jugement plus complet à la fin de l'étape. En effet, il ne serait pas juste de porter un jugement sur l'habileté à communiquer si on n'a observé que le vocabulaire ou que les gestes, par exemple.

Dans le cas où on évalue plusieurs aspects ou l'ensemble des aspects de la communication, il est important que le jugement soit fondé sur la pertinence des faits dans la situation. Autrement dit, pour formuler un jugement sur chaque aspect, on doit se demander si ce que le locuteur a fait convenait à la situation. Il n'y a pas qu'une manière de convaincre ou d'exprimer une émotion; chaque locuteur choisit une manière selon la perception qu'il a de la situation. Ce qu'il s'agit d'évaluer c'est l'à-propos de son choix et non pas s'il a fait ce qu'on croit être la manière de faire. Chaque stratégie est particulière et

constituée d'un ensemble varié de faits; dans cette deuxième manière de juger, on regarde chacun des faits ou chacun des éléments d'une stratégie pour en dégager les points forts et les points faibles. Ce procédé a l'avantage d'informer avec plus de précision et de cerner davantage les interventions à faire.

Voici un exemple qui illustre ce procédé:

Des élèves de 2e année sont répartis en équipes de quatre; chacun doit communiquer aux autres une expérience où il a eu très peur.

Description de la situation

intention : exprimer une émotion en décrivant une expérience;

thème : un fait vécu qui évoque la peur;

interlocuteurs: trois compagnons du même âge;

contexte : l'échange se fait à la suite de la lecture d'un récit; les équipes sont formées par affinité; l'échange doit durer une dizaine de minutes; l'enseignante circule mais n'intervient pas.

Faits observés (mesure) au cours de la communication de Mélanie en utilisant la grille 1:

1. fait connaître son émotion	1.1 en la nommant	1. "une fois, en camping, j'ai eu beaucoup peur"
	1.2 en réagissant au propos d'un autre	
2. l'expliciter	2.1 en décrivant les faits qui la suscitent	1. "j'ai entendu un gros bruit à l'extérieur de la tente"
	2.2 en décrivant les circonstances	4. "ma mère s'est levée"
	2.3 en décrivant ce qu'il ressent	
3. la justifier	3.1 en référant à une expérience antérieure	
	3.2 en référant à ses valeurs	
	3.3 en décrivant ses réactions	2. "je pleurais et je disais maman"
	3.4 en anticipant des conséquences possibles	
4. conclure	4.1 en atténuant ou en insistant	
	4.2 en portant un jugement	
	4.3 en anticipant une autre expérience semblable	2. "je n'aime plus aller en camping"
5. organiser son propos	5.1 selon un ordre affectif	2.
	5.2 selon un ordre chronologique	
6. utiliser un vocabulaire approprié	6.1 en employant des mots qui réfèrent à des émotions	4.
	6.2 en employant des mots imagés	
7. faire des mimiques	7.1 en rapport avec ce qu'il éprouve	4.
	7.2 qui ajoutent de l'emphase	
8. faire des gestes	8.1 en rapport avec son propos	2.
	8.2 qui ajoutent de l'emphase	
9. avoir une intonation	9.1 neutre	4.
	9.2 emphatique	

Jugement

Le propos de Mélanie était très bref. Elle dit ce qui a occasionné sa frayeur mais sans décrire les circonstances, ce qui ne permet pas aux autres de savoir pourquoi elle a eu peur: était-ce la nuit? à quoi ressemblait ce bruit? a-t-elle pleuré longtemps? que lui a dit sa mère? Elle ne parle pas beaucoup de ses réactions bien qu'elle ait choisi ce moyen pour justifier sa peur. Pour conclure, elle dit qu'elle n'aime plus le camping sans préciser si

elle craint le bruit la nuit en camping ou si c'est l'expérience totale du camping qu'elle n'a pas aimée. Le vocabulaire, le ton et la mimique sont plutôt neutres, comme si elle racontait un fait divers: les interlocuteurs ne peuvent se représenter l'intensité de sa peur.

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE

Dans ce cas, avant de porter un jugement sur le progrès réalisé par un élève, l'enseignant doit procéder à plusieurs observations dans des situations semblables. Ce type d'évaluation se fait en général à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une année scolaire.

Par exemple, un enseignant a fait préparer des saynètes à plusieurs reprises par ses élèves. Il observe pour un groupe d'élèves que le choix de l'information est plutôt faible et que ces élèves n'utilisent pas beaucoup les moyens dont ils disposent pour créer un climat: ton de la voix, débit, gestes, mimiques, effets sonores, costumes. L'objectivation après un premier essai amène les élèves à la conclusion qu'ils doivent consacrer plus de temps à la préparation du scénario pour que la saynète soit plus riche et plus originale. Lors d'un deuxième essai, l'enseignant observe que le scénario est plus riche alors que le climat laisse encore à désirer; par ailleurs, l'organisation est plutôt faible: les quelques épisodes joués lors du premier essai étaient assez bien découpés alors que dans le deuxième essai, le scénario étant plus complexe, les élèves n'ont pas réussi aussi bien à faire ressortir le fil conducteur, la suite des événements. Il semble au premier abord y avoir recul. Mais c'est un recul temporaire, puisque les élèves, en train de développer leur habileté à monter des saynètes, ont mobilisé leur travail autour du scénario, négligeant de ce fait l'organisation et le climat. Au troisième essai, le scénario demeure riche et le climat est nettement amélioré: ils amplifient les gestes et les font plus lentement, les mimiques sont plus en rapport avec les sentiments éprouvés et ils ont utilisé un disque pour amorcer la saynète. Il y a net progrès mais la structure du récit reste encore mêlée: trop d'événements surviennent sans qu'on sache lesquels sont les plus importants. Ce n'est qu'au cinquième essai que la saynète est jugée satisfaisante. Au cours des différents essais, toujours sur des saynètes nouvelles, les élèves ont développé peu à peu leur habileté. À la fin de ce travail, l'enseignant fait le bilan de ses observations et juge qu'il y a eu progrès marqué.

Cette manière d'évaluer tient compte davantage du processus d'apprentissage. L'enseignant fait régulièrement des observations pour aider les élèves au moment des différentes objectivations mais réserve son jugement pour la ou les dernières situations vécues par les élèves. Il est possible que le nombre d'essais nécessaire à un groupe ne soit pas le même pour un autre groupe; certains développent plus rapidement leur habileté que d'autres. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant formule une appréciation en même temps pour tous ses élèves. Il peut organiser autant de situations qu'il en faut à ses élèves pour apprendre et formuler à des moments différents son appréciation des progrès réalisés par chaque groupe d'élèves.

Nous avons proposé, dans ce chapitre, trois manières de formuler un jugement sur l'apprentissage de la communication orale. Bien sûr, d'autres manières de faire peuvent exister.

En résumé, pour porter un jugement juste, on doit se référer à l'observation faite dans plusieurs situations de communication.

L'appréciation peut se faire selon différentes échelles. Elle se fait à la suite de la confrontation des faits observés avec les exigences de la situation, sans perdre de vue qu'il peut exister plus d'une manière, plus d'une stratégie pour communiquer efficacement.

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE

L'évaluation de l'apprentissage vise principalement à informer l'élève, ses parents et d'autres personnes intéressées sur son habileté à communiquer oralement et à planifier des interventions susceptibles d'accroître cette habileté.

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT

L'observation systématique permet à l'enseignant d'être informé avec plus de précision sur les différents aspects de l'habileté à communiquer oralement. Mieux informé, l'enseignant peut choisir des faits sur lesquels il fera porter l'objectivation des élèves et ceux-ci deviendront plus conscients de leur manière de communiquer. Dans la mesure où les élèves participent à l'observation et à l'appréciation de l'habileté à communiquer, ils deviennent plus responsables de leur apprentissage. Il est donc nécessaire que la démarche d'évaluation formative implique au maximum les élèves et qu'ils soient les premiers informés du résultat de leur apprentissage.

D'autre part, d'autres personnes, dont les parents, veulent une information qui soit la plus précise possible. Pour rendre compte de l'apprentissage accompli par ses élèves, l'enseignant a besoin de conserver ses observations sur une feuille de route par exemple. Le bulletin qui parvient aux parents n'a pas besoin d'être aussi détaillé que la feuille de route.

Voici une suggestion de rubriques qui pourraient apparaître dans la section communication orale d'un bulletin descriptif:

. choisit les informations nécessaires
  - selon le but de sa communication (1re à 6e)
  - selon l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - selon les caractéristiques de la situation (5e et 6e)

. choisit une manière de dire qui convient
  - au but recherché (1re à 6e)
  - à l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - aux caractéristiques de la situation (5e et 6e).

On peut utiliser une des échelles d'appréciation suggérées au chapitre précédent ou toute échelle qui permet aux personnes intéressées d'estimer le progrès accompli par l'élève. Les échelles suggérées diffèrent l'une de l'autre par le fait que la première ne rend compte que du résultat alors que la seconde rend compte du résultat et de l'autonomie de l'élève.

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Le programme de communication orale suggère deux types d'interventions pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer oralement: l'objectivation et l'organisation de situations de "réinvestissement".

L'observation systématique permet à l'enseignant de cerner avec une plus grande précision la stratégie choisie par chaque élève en situation de communication. Il sait mieux ce qui oriente son choix des informations et comment il se sert des moyens dont il dispose: organisation, syntaxe, vocabulaire, mimiques, gestes, intonation, etc., pour atteindre le but qu'il poursuit, pour adapter son discours à l'interlocuteur auquel il s'adresse et aux caractéristiques de la situation de communication. Les grilles proposées fournissent une liste de comportements possibles et l'enseignant pourra y trouver des pistes pour animer l'objectivation.

Par exemple, on peut constater qu'un élève, en situation de donner des consignes, donne beaucoup d'exemples mais ne fournit pas assez d'instructions particulières. L'enseignant et les autres élèves pourront l'aider à formuler des instructions et à les illustrer d'exemples pour rendre ses consignes plus compréhensibles.

Dans un autre cas, un élève, en situation d'exprimer ses émotions, se limite à nommer l'émotion ressentie. En consultant la grille, l'enseignant trouvera des pistes d'intervention: il pourra questionner cet élève sur les circonstances qui ont entouré l'événement où il a ressenti cette émotion ou l'amener à décrire davantage ce qu'il a ressenti au moment où il a vécu cette émotion.

Il arrive souvent qu'un élève utilise toujours la même stratégie; par exemple, pour convaincre, il exprime ses sentiments par rapport à la personne qu'il veut convaincre. Cette stratégie peut être efficace bien sûr, mais en proposant à cet élève une autre stratégie, par exemple de développer des arguments, l'enseignant donnera plus de choix à cet élève. Car accroître son habileté à communiquer, c'est non seulement utiliser une stratégie efficace, c'est aussi avoir le choix parmi plusieurs stratégies pour atteindre le but recherché.

De la même manière, l'enseignant qui fait de l'observation systématique devient plus familier avec les exigences particulières des situations de communication qu'il organise ou qu'il choisit d'exploiter. Dès lors, il peut mieux planifier des situations qui aideront des élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Par exemple, après avoir observé qu'un élève est habile à communiquer des informations à des pairs et qu'il est intimidé lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un adulte moins familier, l'enseignant pourra décider d'envoyer cet élève transmettre un message à un autre enseignant à la prochaine occasion. Il pourra même organiser un jeu de rôle en classe pour permettre à cet élève, et à d'autres qui éprouvent la même difficulté, de se familiariser avec cette situation. Si un élève se sert peu d'illustrations pour expliciter les informations qu'il donne, on pourra profiter d'une leçon en sciences de la nature où il a apporté des spécimens pour lui demander de décrire ceux-ci et de dire comment il les a découverts.

Si on observe qu'un élève est peu habile à fournir des explications et à donner des consignes claires, l'enseignant pourra l'aider à expliquer un problème de mathématiques qu'il a réussi à un autre qui éprouve des difficultés.

Les occasions de communication orale sont nombreuses dans une classe; elles peuvent servir à développer l'habileté à communiquer oralement si d'une part on observe bien les forces et les faiblesses de chaque élève et si, d'autre part, on connaît les exigences et les contraintes des situations qui se présentent ou de celles qu'on organise. On peut alors choisir des interlocuteurs plutôt que d'autres parce qu'on a saisi une occasion de les faire progresser.

Souvent, pour diverses raisons dont l'efficacité et la rapidité, on choisit les mêmes élèves, ceux qui s'acquittent le mieux de cette tâche, pour communiquer un message à l'extérieur de la classe ou pour expliquer une notion à d'autres. Ceux-ci deviennent de plus en plus habiles alors que les autres ont peu d'occasions d'accroître leur habileté. Il peut sembler plus long de fournir des occasions à ces derniers et d'organiser même en classe des situations où ils pourront exercer leur habileté. C'est pourtant une condition essentielle au développement de l'habileté: que chacun vive des situations nombreuses et variées de communication orale.

5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Nous présentons dans ce chapitre quelques instruments qui pourront être utilisés tels quels ou qui pourront être adaptés selon les besoins de chacun.

Le premier, intitulé Relevé des situations d'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, est un instrument de planification. Vient ensuite un ensemble de huit grilles d'observation parmi lesquelles l'enseignant choisit celle(s) qui convient (ou qui conviennent) à l'aspect ou aux aspects qu'il veut observer.

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Il s'agit d'un instrument qui permet de repérer quels élèves ont été observés et dans quelles situations. On y trouve une liste d'activités de communication classées selon le type de discours et l'espace nécessaire pour y inscrire le nom des élèves.

On peut, soit indiquer par un signe dans quelles situations tels élèves ont été observés, soit y inscrire la ou les date(s) de ces observations, si on veut suivre le développement de l'habileté tout au long de l'année. On peut aussi y inscrire une appréciation ou à quel moment on juge le résultat satisfaisant, ce qui permet alors de décider quelles situations on doit organiser et pour quels élèves.

C'est un instrument qui peut aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et à varier ces situations de manière à ce que les élèves élargissent leur habileté.

Situations / Nom des élèves	Expressif				Incitatif					Informatif								Ludique et poétique			
	conversations	jeux de rôle	échanges	discussions	invitations	discussions	jeux de rôle	expl. de consigne	annonce publici.	exposé	compte rendu	jeux de rôle	conver. téléphо.	reportage	interview	enregistrement	discussions	audition de disque	jeux verbaux	sayнètes	récitations
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.																					
6.																					
7.																					
8.																					
9.																					
10.																					
11.																					
12.																					
13.																					
14.																					
15.																					
16.																					
17.																					
18.																					
19.																					
20.																					
21.																					
22.																					
23.																					
24.																					
25.																					
26.																					
27.																					
28.																					
29.																					
30.																					

5.2 GRILLES D'OBSERVATION

Les huit grilles qui suivent ont pour but de faciliter l'observation et la description des stratégies utilisées par le locuteur. Six grilles ont trait à l'intention de communication; elles contiennent un ensemble de comportements possibles pour exprimer une émotion (grille N° 1) ou une opinion (grille N° 2), pour transmettre une ou des information(s) (grille N° 3), pour faire agir, donner des consignes ou des conseils (grille N° 4), pour convaincre (grille N° 5) et pour évoquer l'imaginaire et détendre (grille N° 6); une septième grille contient un ensemble de comportements ou d'indices qui permettent de voir si le discours est adapté à l'interlocuteur visé; enfin, la grille N° 8 contient les indices qui ont trait à l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de communication.

Chaque grille contient deux parties: le choix des informations et la manière de dire. Parmi tout ce qu'il connaît d'un sujet, le locuteur choisit les informations qu'il juge essentielles de dire pour atteindre son but, compte tenu des besoins d'informations de l'interlocuteur visé et du rapport qu'il veut établir avec lui d'une part et d'autre part, des exigences et des contraintes du contexte dans lequel il se trouve. Les indices qui permettent de décrire quel choix fait le locuteur sont contenus dans la première partie de chaque grille intitulée choix de l'information.

Le locuteur dispose d'un certain nombre de moyens pour atteindre son but, pour établir et maintenir le contact avec l'interlocuteur et pour satisfaire aux exigences de la situation; ces moyens sont la structure de son propos, la syntaxe, le vocabulaire, l'expression du visage ou mimique, le geste, le regard, l'intonation, les supports visuels, auditifs ou techniques. Dans la deuxième partie de chaque grille, on trouve des indices qui permettent de décrire comment le locuteur utilise ces moyens. Ces indices sont regroupés sous le titre manière de dire.

Bien sûr, aucune de ces grilles ne suffit à elle seule à observer l'ensemble des phénomènes d'une activité de communication. Elles ne permettent pas de décrire les interactions entre le locuteur et l'interlocuteur; par ailleurs, elles sont construites autour de l'une ou l'autre composante de la communication. Si on voulait, par exemple, décrire comment un élève s'y prend pour informer des interlocuteurs plus jeunes qui lui ont fait une demande dans le cadre d'une leçon de sciences humaines, il faudrait utiliser trois grilles: une qui permet de décrire la stratégie employée pour informer, une autre qui permet de voir comment il adapte son discours aux caractéristiques des interlocuteurs visés et une troisième qui vise à décrire comment il adapte son discours au contexte particulier de cette communication. Cela est possible mais suppose que l'observateur est très habile ou dispose de conditions particulières et qu'il puisse se consacrer exclusivement à sa tâche d'observation.

Chaque grille contient trois colonnes. Dans la première colonne, on trouve les phénomènes sur lesquels peut porter l'observation. La deuxième colonne, en rapport avec chaque fait de communication, présente un ensemble de comportements possibles: ce que le locuteur peut faire au cours d'une activité de communication. Dans la dernière colonne, nous avons donné des exemples qui peuvent illustrer chaque comportement. Pour utiliser la grille en classe, la troisième colonne devient l'endroit où l'enseignant inscrit ses observations au cours des différentes situations. On peut y inscrire soit quel comportement est adopté par le locuteur, soit une appréciation du comportement observé.

On peut utiliser une grille pour observer l'ensemble des faits de communication dans une situation donnée ou quelques faits en particulier ou même, un seul fait.

Chaque grille est précédée d'un court texte qui décrit soit les particularités du type de discours observé, soit les traits qui définissent l'adaptation du discours à l'interlocuteur et aux caractéristiques de la situation.

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférences, d'émotions, de souhaits

Caractéristiques

Utiliser le langage à des fins d'expression, c'est traduire ses sentiments, ses émotions, ses goûts. C'est parler de soi: de ce qui atteint, émeut, étonne, bouleverse, contrarie, inquiète. On en trouve des manifestations dans le roman, la poésie, le journal intime; on s'exprime aussi dans certains écrits autobiographiques, la correspondance, la nouvelle. À l'oral, le discours expressif se manifeste dans les conversations face à face, les confidences et les échanges divers que suscitent les événements quotidiens.

De nombreuses occasions sont fournies par la vie de la classe qui permettent à l'élève de pratiquer ce type de discours: un spectacle, une fête, une émission de télévision, un film, suscitent de nombreuses réactions qu'on peut écouter avec profit. L'enseignant peut aussi, comme le suggère le programme, organiser des situations qui favorisent l'émergence de ce type de discours. Les jeux de rôle, les saynètes, les marionnettes peuvent servir de médiateurs tout autant que l'expression sur un thème predéterminé.

L'expression d'émotions et de sentiments en classe appelle quelques précisions. D'abord, comme on le soulignait plus avant, cette forme de discours se trouve à une limite du pôle de la communication où les exigences d'explicitation sont très faibles et où, par conséquent, la prise en considération de l'interlocuteur est mise au second plan. Nul ne peut intervenir dans la peur d'un autre ou sur l'expression de ses causes: on nage ici en pleine subjectivité. Il importe alors de respecter les significations personnelles tout autant que ses silences. À l'élève qui refuse d'exprimer cette part de lui, l'enseignant peut proposer d'entrer dans des jeux de rôle ou encore, suggérer des situations moins difficiles, quitte à revenir plus tard dans l'année à l'expression de soi.

Il faut dire ensuite qu'avec la formule du Cercle magique, beaucoup d'enseignants ont pris l'habitude de commencer leur matinée par des expressions sur des sujets proches de l'univers affectif et émotif des enfants. Ces moments privilégiés, où chacun se raconte librement, sont à distinguer des situations d'apprentissage de l'oral où l'événement est nécessairement suivi d'une période d'objectivation pendant laquelle on examine tout autant que le réel traité, la manière dont celui-ci a ou n'a pas été communiqué. Pratiquer le Cercle magique est très bien, mais cela ne dispense pas de travailler par ailleurs l'habileté à communiquer des goûts, des sentiments et des émotions.

Pour exprimer ses émotions, le locuteur peut avoir recours à divers procédés. Voici un exemple qui illustre une stratégie possible:

Voici ce que dit Stéphanie (7 ans) lorsqu'on lui demande de nous raconter un événement où elle a eu peur:

"Ben moi la fois où j'ai eu peur c'est quand j'ai vu une moufette ...

J'me promenais tranquillement dans ma campagne, pis là j'ai vue ...

J'ai arrêté net; j'avais assez peur qu'elle m'arrose ...

J'ai attendu qu'elle parte, pis là j'me suis mise à courir, pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...

J'avais jamais eu peur de même en tout cas ..."

Si on veut décrire cette expression sous l'angle des procédés, on peut dire qu'ici l'élève-locutrice a d'abord identifié son émotion (j'ai eu peur), en précisant l'événement ou la cause de cette émotion (j'ai rencontré une moufette). Puis elle a rapporté les faits principaux (la promenade, la rencontre, la fuite) en précisant certaines circonstances (dans ma campagne, tranquillement, ...). Stéphanie a évoqué sa hâte de quitter les lieux en utilisant la répétition (pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...). Elle a terminé son exposé en rappelant, pour mettre de l'insistance, le sentiment principal qui ressort pour elle de cet événement.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 nomme son émotion, son goût, sa préférence	- j'ai eu peur... - j'aime mieux vivre à la campagne...
	1.2 réagit au propos d'un autre	- moi aussi, je... - non, j'aime mieux...
2. Explicitation	2.1 décrit les faits qui causent l'émotion	- je me promenais... - ça me ferait plaisir que tu viennes chez moi...
	2.2 décrit les circonstances	- c'était l'après-midi...
	2.3 décrit ses actions	- je me suis mise à courir...
	2.4 décrit ses réactions	- je tremblais... - j'étais figée...
3. Justification	3.1 réfère à une expérience antérieure	- ça me faisait penser à...
	3.2 réfère à ses valeurs	- je sais que c'est mieux de...
	3.3 anticipe des conséquences possibles	- j'ai eu peur qu'elle m'arrose...
4. Conclusion	4.1 nuance, atténue	- j'ai eu peur mais après...
	4.2 insiste	- j'avais jamais eu peur comme ça...
	4.3 porte un jugement	- je savais que c'était pas dangereux mais...
	4.4 anticipe une autre expérience semblable	- la prochaine fois...
	4.5 s'engage	- je t'aime et je te promets que...
Manière de dire		
5. Organisation du discours	5.1 suit l'ordre affectif	- j'ai eu peur... j'ai eu si peur que... puis je me suis calmée...
	5.2 suit l'ordre chronologique des événements	- j'ai eu peur... je me suis mise à courir...
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions	- j'ai senti... - je suis fière... - j'aime mieux... - je crains...
	6.2 emploie des mots imagés	- je tremblais comme une feuille...
7. Mimiques	7.1 fait voir l'émotion	
	7.2 amplifie l'émotion	
8. Gestes	8.1 illustre son propos par des gestes	
	8.2 amplifie les gestes	
9. Intonation	9.1 module sa voix selon l'émotion	
	9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase	

GRILLE Nº 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 nomme son émotion 1.2 réagit au propos d'un autre						
2. Explicitation	2.1 décrit les faits qui causent l'émotion 2.2 décrit les circonstances 2.3 décrit ses actions 2.4 décrit ses réactions						
3. Justification	3.1 réfère à une expérience antérieure 3.2 réfère à ses valeurs 3.3 anticipe des conséquences possibles						
4. Conclusion	4.1 nuance, atténue 4.2 insiste 4.3 porte un jugement 4.4 anticipe une autre expérience semblable 4.5 s'engage						
Manière de dire							
5. Organisation du discours	5.1 suit l'ordre affectif 5.2 suit l'ordre chronologique des événements						
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions 6.2 emploie des mots imagés						
7. Mimiques	7.1 fait voir l'émotion 7.2 amplifie l'émotion						
8. Gestes	8.1 illustre son propos par des gestes 8.2 amplifie les gestes						
9. Intonation	9.1 module sa voix selon l'émotion 9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase						

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions

Caractéristiques

En tant qu'agent privilégié de son apprentissage, l'élève est amené aussi à exprimer ses intérêts, ses opinions, ses valeurs. Des sujets comme les devoirs à domicile, l'heure du coucher, la durée des périodes de vacances, le rôle des enfants dans la prise de décision dans la famille ou en classe, les horoscopes, les phénomènes paranormaux, les records, etc. sont propres à n'en pas douter à susciter des opinions variées. On peut aussi s'engager dans l'organisation d'un carnaval, d'une sortie ou d'une activité spéciale et faire une discussion en équipes pour prévoir l'organisation et trouver des solutions aux problèmes soulevés. L'expression d'opinions est prédominante lorsqu'il s'agit de prévoir un événement à venir ou les conséquences d'une action, de donner son appui ou son désaccord, de formuler des hypothèses.

On peut aussi, avec les élèves du deuxième cycle, planifier des activités comme le débat ou le panel qui sont des occasions privilégiées d'expression d'opinions; ils y apprendront les règles qui régissent ces types de discours tout en développant leur habileté à faire connaître leurs opinions, leurs croyances et leurs valeurs.

Les stratégies pour exprimer une opinion peuvent varier d'un locuteur à l'autre. Dans l'exemple qui suit, Caroline s'appuie sur sa propre expérience pour donner son opinion alors que Marie-Hélène s'appuie sur une hypothèse et sur un sentiment; quant à Benoit, il justifie son opinion par une preuve (j'ai raison de ne pas faire de passes puisque les filles ne le demandent pas). Examinons cet exemple tiré d'une discussion en classe lancée par l'enseignante:

Enseignante : - Moi j'aimerais ça avoir l'opinion du monde. Est-ce vrai que les gars aident pas les filles au ballon?

Caroline : - Je ne suis pas d'accord (amorce en réagissant à la question de l'enseignante) parce que moi quand je joue, les gars, ils me font souvent d'la passe (illustre de son expérience). Parce qu'ils savent que je suis capable de compter un but (développe un argument). Des fois même, ils me disent "Bravo Caroline!" à la place de m'décourager (insiste).

Marie-Hélène: - Mais des fois aussi les gars... (amorce en réagissant à l'opinion de Caroline). Supposons, quand ils voient juste une fille, ils l'encouragent, mais quand il y en a plus, ben là, ils les encouragent plus (formule une hypothèse pour expliquer ce qui se passe)... ils les découragent (semble relié à l'amorce). Moi j'aime pas ça quand on m'décourage (justifie par l'expression d'un sentiment).

Benoit : - Ben j'voudrais dire que c'est vrai que quand il y a des filles, j'leur fais pas de passe (énonce son opinion en confirmant l'hypothèse de Marie-Hélène)... mais il y a personne dans les filles qui me le demande (fournit une preuve qui justifie son opinion).

Les stratégies de ces trois locuteurs sont différentes et contribuent à faire avancer la discussion. Ce qui frappe aussi, c'est la manière de dire: alors qu'on perçoit un lien entre les énoncés de Caroline et de Benoit, il y a même une progression entre les énoncés de Caroline, la structure est plus difficile à percevoir dans le propos de Marie-Hélène: son opinion n'est pas énoncée clairement au début et elle s'interrompt pour formuler une hypothèse: le lien n'est pas évident entre son opinion et l'hypothèse dont elle se sert pour expliciter.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 énonce une opinion 1.2 réagit à l'opinion d'un autre	- moi, je pense que... - je suis d'accord avec toi, mais...
2. Explicitation	2.1 développe un argument 2.2 exprime un sentiment 2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience 2.4 formule une hypothèse	- les filles peuvent nous aider... - j'aime ça quand... - c'est comme l'autre jour... - supposons, quand ils passent le ballon...
3. Justification	3.1 fournit une preuve 3.2 réfère à ses valeurs 3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts 3.4 réfère à une source extérieure 3.5 anticipe une conséquence	- quand on fait des passes, on gagne... - je suis certaine que les filles peuvent bien jouer... - parce que je me sens mieux... - mon père m'a dit que... - on aurait plus de chance de gagner si les gars...
4. Fermeture	4.1 résume son opinion 4.2 atténue 4.3 insiste 4.4 fait une suggestion	- le plus important c'est... - il y a peut-être des exceptions... - j'en suis convaincu... - peut-être qu'il faudrait changer les équipes...
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 regroupe ses arguments 5.2 établit une progression	des arguments les moins importants aux plus importants ou l'inverse
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions	utilisation du je, - je pense que, je crois, je suis pour...
7. Mimiques	7.1 exprime de l'assurance 7.2 exprime de l'insistance	surtout quand l'expression d'opinions mène à une décision
8. Gestes	8.1 montre de l'assurance 8.2 montre de l'insistance 8.3 illustre son propos par des gestes	gestes qui illustrent les exemples, les conséquences
9. Intonation	9.1 utilise un ton neutre 9.2 montre de l'assurance 9.3 montre de l'insistance	

GRILLE N^{O} 2

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 énonce une opinion						
	1.2 réagit à l'opinion d'un autre						
2. Explicitation	2.1 développe un argument						
	2.2 exprime un sentiment						
	2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience						
	2.4 formule une hypothèse						
3. Justification	3.1 fournit une preuve						
	3.2 réfère à ses valeurs						
	3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts						
	3.4 réfère à une source extérieure						
	3.5 anticipe une conséquence						
4. Fermeture	4.1 résume son opinion						
	4.2 atténue						
	4.3 insiste						
	4.4 fait une suggestion						
Manière de dire							
5. Organisation	5.1 regroupe ses arguments						
	5.2 établit une progression						
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions						
7. Mimiques	7.1 exprime de l'assurance						
	7.2 exprime de l'insistance						
8. Gestes	8.1 montre de l'assurance						
	8.2 montre de l'insistance						
	8.3 illustre son propos par des gestes						
9. Intonation	9.1 utilise un ton neutre						
	9.2 montre de l'assurance						
	9.3 montre de l'insistance						

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif

Caractéristiques

Qu'il s'agisse d'une discussion autour d'un thème familier, d'un compte rendu, d'un fait vécu, d'un exposé ou d'un reportage, le discours informatif est une relation de faits, de connaissances, d'observations. Pour jouer ce rôle, c'est-à-dire pour être connu et compris, le message informatif se doit d'être clair, précis, objectif.

Bien sûr, il n'y a pas qu'une manière de regarder les faits et les événements. Selon le bout de la lorgnette qu'on choisit, la poutre devient paille... Mais malgré tout, on attend d'un informateur qu'il nous mette au courant, qu'il nous fasse connaître le plus possible de faits en nous laissant la tâche d'interpréter et de juger.

Il ne suffit pas cependant que le discours informatif soit impartial pour qu'il réussisse à retenir l'attention. Il faut en plus qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il réponde aux besoins d'information des interlocuteurs. Raconter à ses compagnons la sortie de classe de la veille risque peu de susciter l'intérêt quel que soit l'effort pour ne rien oublier des événements vécus! Il importe que le discours informe, c'est-à-dire qu'il apporte aux interlocuteurs peu ou pas au fait, des renseignements nouveaux ou supplémentaires.

Les thèmes qui peuvent être exploités en classe ne manquent pas: les religions, les planètes, la géographie des continents, la collection de timbres, l'histoire de son milieu, etc.; tout cela, tout ce que les écoliers ont acquis par observation et par expérimentation peut faire l'objet de communication. Le programme suggère aussi que l'écolier, par le biais des jeux de rôle, s'adresse à des interlocuteurs variés: ministre de l'Éducation, enfants d'un autre pays, enfants plus jeunes, parents, voisins, ...

Remarques

Le discours informatif est sans doute le type de discours le plus connu des enseignants. C'est l'exposé classique. À cause des exigences d'objectivité qu'il pose, il est normal et même souhaitable que l'élève garde avec lui au moment de l'exposé un plan ou des notes qui le guideront.

Par ailleurs, et on l'a déjà dit, dans les discours à caractère informatif ce qu'on retrouve surtout ce sont la description de faits, l'exposé et l'explication de phénomènes objectifs. Sans que cela brise la structure du propos, il est normal d'y retrouver, surtout en situation de classe, l'expression de sentiments ou de souhaits. Par exemple, dans un exposé où Pierre présente différentes marques de voitures, on l'entend dire: "Moi, celle que j'préfère, c'est..." L'expression de cette préférence, loin de nuire à son exposé, a contribué plutôt à susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

Toujours en rapport avec l'objectivité de l'information fournie, nous avons remarqué à maintes reprises la tendance, chez les élèves du deuxième cycle surtout, à confondre ce qu'ils savent et ce qu'ils croient. Ils affirment là où une hypothèse aurait suffi. Lors de la préparation des travaux de recherche, ou au moment de l'objectivation, il y aurait sans doute lieu de préciser cet aspect.

Il importe de préciser enfin que l'exigence de rigueur et d'exactitude qu'impose le genre informatif doit être regardée à la lumière du contexte dans lequel il s'inscrit. Il est fort peu souhaitable, avec certains auditoires, d'utiliser une terminologie savante ou un vocabulaire technique même s'ils sont adéquats. Cela est d'autant plus vrai à l'oral que ni le référent, ni le texte ne sont disponibles pour l'interlocuteur. Il faut alors compter sur la redondance, ainsi que sur tous les procédés d'explicitation disponibles pour faciliter l'introduction des concepts.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À INFORMER

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 annonce son sujet	- je vais vous parler de...
	1.2 annonce son but	
	1.3 répond à une question	
	1.4 annonce les aspects traités	
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels	- j'ai vu un accident. Il y avait...
	2.2 définit un objet, un concept	- c'est un outil qui sert à...
	2.3 décrit une personne	- Graham Bell est un homme qui...
	2.4 fournit des exemples	
	2.5 explique un phénomène	- c'est un grand événement parce que...
	2.6 énonce une hypothèse explicative	- c'est peut-être parce que...
	2.7 apporte des preuves	- je l'ai vu moi-même, j'étais là...
	2.8 s'appuie sur des sources extérieures	- j'ai vu à la télé que...
3. Fermeture	3.1 résume son propos	
	3.2 fait des suggestions	- pour faire la même expérience, vous pourriez...
	3.3 fait un commentaire personnel	- mon expérience m'a montré que...
	3.4 anticipe une action	- je voudrais en savoir plus long et je lirai...
<u>Manière de dire</u>		
4. Organisation	4.1 regroupe les informations	
	4.2 suit un ordre logique	
	4.3 suit un ordre chronologique	
5. Vocabulaire	5.1 démontre l'intention d'informer	- j'ai appris que... à cet endroit, il y a... j'ai vu...
	5.2 décrit avec précision	
6. Gestes	6.1 démontre ce qu'il dit	
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas	
	7.2 fait des dessins et des schémas	
8. Intonation	8.1 utilise un ton neutre	
	8.2 a un ton animé	
	8.3 montre de l'insistance sur certains aspects	

GRILLE Nº 3

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À INFORMER

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 annonce son sujet						
	1.2 annonce son but						
	1.3 répond à une question						
	1.4 annonce les aspects traités						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels						
	2.2 définit un objet, un concept						
	2.3 décrit une personne						
	2.4 fournit des exemples						
	2.5 explique un phénomène						
	2.6 énonce une hypothèse explicative						
	2.7 apporte des preuves						
	2.8 s'appuie sur des sources extérieures						
3. Fermeture	3.1 résume son propos						
	3.2 fait des suggestions						
	3.3 fait un commentaire personnel						
	3.4 anticipe une action						
<u>Manière de dire</u>							
4. Organisation	4.1 regroupe les informations						
	4.2 suit un ordre logique						
	4.3 suit un ordre chronologique						
5. Vocabulaire	5.1 démontre l'intention d'informer						
	5.2 décrit avec précision						
6. Gestes	6.1 démontre ce qu'il dit						
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas						
	7.2 fait des dessins et des schémas						
8. Intonation	8.1 utilise un ton neutre						
	8.2 a un ton animé						
	8.3 montre de l'insistance sur certains aspects						

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir

Caractéristiques

Si la tâche d'informer s'achève quand le récepteur connaît les faits, la tâche d'inciter elle ne s'en tient pas là. En utilisant la langue à cette fin, on veut changer l'opinion de quelqu'un, modifier son comportement, diriger son action. De façon plus ou moins subtile, plus ou moins ingénieuse, les propos qu'on tient alors veulent soit faire agir, soit convaincre.

Faire agir

Faire prendre à quelqu'un différentes postures, le faire se déplacer, demander des informations, établir une démarche, expliquer un procédé, une technique, tous ces messages se ressemblent en ce qu'ils dictent de façon claire à l'interlocuteur l'action à faire, la conduite à adopter. C'est le langage de la consigne, des règlements, des questionnaires, des instructions, des conseils.

Le maître connaît et maîtrise bien, règle générale, cette fonction du langage: n'a-t-il pas la plupart du temps l'initiative de tous les "mouvements de classe"? Il pourrait partager cette tâche en confiant parfois aux élèves le soin de convoquer certaines rencontres, de diriger une activité ou de faire une démonstration. Il peut aussi, comme pour les autres formes de discours, organiser des jeux de rôle mettant en scène des élèves de différents groupes d'âge qui se voient expliquer des jeux, des sports, ...

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but	- je veux vous donner des conseils...
	1.2 annonce le but de l'action	- le jeu consiste à...
	1.3 répond à une demande	
	1.4 donne une consigne générale	- pour l Halloween, tu devrais...
2. Explicitation	2.1 donne une instruction générale	- pour être en santé, tu dois...
	2.2 donne une instruction particulière	- chaque nuit, tu dois dormir...
	2.3 décrit une action	- place ta main en haut...
	2.4 fournit un exemple	
	2.5 fait une suggestion	- tu pourrais commencer par...
	2.6 donne un conseil	- tu ferais mieux de...
	2.7 décrit des circonstances	- s'il fait froid, tu peux...
3. Justification	3.1 donne une preuve	- j'ai vu souvent des gens qui...
	3.2 réfère à une expérience	- ça m'est arrivé déjà...
	3.3 s'appuie sur des sources extérieures	- j'ai demandé à...
	3.4 réfère à ses valeurs	- je sais que c'est mieux de...
	3.5 anticipe des conséquences	- tu pourrais te faire mal si...
4. Fermeture	4.1 s'engage	- je t'aiderai si tu as besoin...
	4.2 insiste	- n'oubliez surtout pas de...
	4.3 nuance	- des fois, c'est différent...
	4.4 résume les instructions	
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 suit un ordre logique	- je vais vous dire quoi manger et quels exercices faire pour...
	5.2 suit l'ordre des actions	
	5.3 regroupe les informations	
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de faire agir	emploi de l'impératif, du "il faut que" ou "tu dois", de la 2e personne
	6.2 décrit avec précision	
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, schémas, dessins	
	7.2 fait des schémas et des dessins	
	7.3 se sert d'objets	jeux, instruments, etc.
8. Gestes	8.1 illustre les actions	
	8.2 illustre les faits, les exemples	
9. Intonation	9.1 a un ton neutre	
	9.2 a un ton animé	
	9.3 montre de l'insistance	

GRILLE N° 4

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 annonce le but de l'action						
	1.3 répond à une demande						
	1.4 donne une consigne générale						
2. Explicitation	2.1 donne une instruction générale						
	2.2 donne une instruction particulière						
	2.3 décrit une action						
	2.4 fournit un exemple						
	2.5 fait une suggestion						
	2.6 donne un conseil						
	2.7 décrit des circonstances						
3. Justification	3.1 donne une preuve						
	3.2 réfère à une expérience						
	3.3 s'appuie sur des sources extérieures						
	3.4 réfère à ses valeurs						
	3.5 anticipe des conséquences						
4. Fermeture	4.1 s'engage						
	4.2 insiste						
	4.3 nuance						
	4.4 résume les instructions						
<u>Manière de dire</u>							
5. Organisation	5.1 suit un ordre logique						
	5.2 suit l'ordre des actions						
	5.3 regroupe les informations						
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de faire agir						
	6.2 décrit avec précision						
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, schémas, dessins						
	7.2 fait des schémas et des dessins						
	7.3 se sert d'objets						
8. Gestes	8.1 illustre les actions						
	8.2 illustre les faits, les exemples						
9. Intonation	9.1 a un ton neutre						
	9.2 a un ton animé						
	9.3 montre de l'insistance						

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre

Caractéristiques

Les enfants sont souvent en contact avec ce type de discours tant comme interlocuteurs, quand ils entendent et voient des annonces publicitaires, que comme locuteurs, quand ils tentent de convaincre leurs parents, un adulte ou un autre enfant de leur donner un objet ou de leur accorder une faveur.

Ce qui caractérise ce type de discours c'est qu'il est très centré sur l'interlocuteur: les meilleurs arguments sont ceux qui vont faire bouger l'interlocuteur. Le locuteur choisit ses arguments en fonction de la perception qu'il a de l'interlocuteur et à partir, bien sûr, de ses expériences antérieures. Les arguments peuvent être variés: l'un tentera de convaincre en décrivant les avantages de ce qu'il veut obtenir alors qu'un autre essaiera d'émouvoir en exprimant des sentiments; certains s'engagent et font des promesses pour obtenir un oui alors que d'autres s'appuient sur des expériences antérieures ou réfèrent à des sources qu'ils considèrent fiables. Ce qu'il importe d'observer, c'est la stratégie utilisée par le locuteur en faisant abstraction de tout jugement de valeur. Dans l'activité d'objectivation, on pourra inviter l'élève à porter un jugement de pertinence: sa stratégie a-t-elle réussi? pourquoi? était-ce la seule possible? était-ce celle qui convenait le mieux?

Une autre caractéristique du discours qui vise à convaincre est l'importance de la structure ou de l'organisation des arguments. Habituellement, un locuteur expérimenté non seulement choisit des arguments convaincants mais aussi les organise dans un ordre susceptible de produire l'effet désiré. Il présentera en premier l'argument le plus fort pour gagner son interlocuteur en partant ou inversement, le réservera pour la fin, établissant ainsi une progression dans le but de gagner petit à petit l'autre à sa cause.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À CONVAINCRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but 1.2 réagit au propos d'un autre	- je veux que vous votiez pour moi...
2. Explicitation	2.1 décrit des faits 2.2 décrit des circonstances 2.3 exprime un sentiment 2.4 s'engage ou promet 2.5 développe un argument	- viens avec nous, il y aura beaucoup d'amis... - si tu viens l'été, tu verras... - j'aimerais tant que tu viennes avec moi... - tu es mon ami... - je te promets que... - je serai un bon président puisque je suis bien connu...
3. Justification	3.1 donne une preuve 3.2 réfère à une expérience 3.3 réfère à ses valeurs 3.4 s'appuie sur des sources extérieures 3.5 anticipe des conséquences	- l'an dernier, j'ai eu beaucoup de votes... - quand j'y suis allé, je me suis beaucoup amusé... - c'est important de... - demandez à... il vous dira... - si je suis élu, on aura...
4. Fermeture	4.1 insiste 4.2 résume ses arguments 4.3 s'engage 4.4 fait une suggestion	- je vous assure que... - je te promets que... - pense un peu, tu m'en parleras tantôt...
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 regroupe les informations 5.2 établit une progression	
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de convaincre	emploi de l'impératif; des formes "il faut", "tu dois"; emploi d'expressions: je t'assure...
7. Mimiques	7.1 démontre de l'assurance 7.2 démontre de l'insistance	
8. Gestes	8.1 illustre les faits 8.2 démontre de l'assurance 8.3 démontre de l'insistance	
9. Intonation	9.1 a un ton animé 9.2 fait preuve d'assurance 9.3 fait preuve d'insistance	

GRILLE Nº 5

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À CONVAINCRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 réagit au propos d'un autre						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits						
	2.2 décrit des circonstances						
	2.3 exprime un sentiment						
	2.4 s'engage ou promet						
	2.5 développe un argument						
3. Justification	3.1 donne une preuve						
	3.2 réfère à une expérience						
	3.3 réfère à ses valeurs						
	3.4 s'appuie sur des sources extérieures						
	3.5 anticipe des conséquences						
4. Fermeture	4.1 insiste						
	4.2 résume ses arguments						
	4.3 s'engage						
	4.4 fait une suggestion						
<u>Manière de dire</u>							
5. Organisation	5.1 regroupe les informations						
	5.2 établit une progression						
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de convaincre						
7. Mimiques	7.1 démontre de l'assurance						
	7.2 démontre de l'insistance						
8. Gestes	8.1 illustre les faits						
	8.2 démontre de l'assurance						
	8.3 démontre de l'insistance						
9. Intonation	9.1 a un ton animé						
	9.2 fait preuve d'assurance						
	9.3 fait preuve d'insistance						

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique

Caractéristiques

Le discours poétique et ludique ne vise pas seulement à faire rire, à amuser et à distraire; il vise d'une part pour le locuteur à inventer, à créer un monde imaginaire parfois à la limite du réel et de l'imaginaire, à évoquer par des images, un vécu intérieur difficile à communiquer directement et d'autre part, pour l'interlocuteur ou le spectateur, le discours poétique vise à l'émouvoir, à le transporter dans un monde d'images et d'invention, à lui faire partager des rêves, des émotions et des faits vécus.

Les enfants ont de plus en plus souvent l'occasion d'assister et de participer à des spectacles et, en particulier, le théâtre pour enfants les amène à revivre par l'intermédiaire d'images et de personnages, des rêves, des émotions, des réalités quotidiennes qu'ils ont besoin d'apprivoiser.

En classe, on peut organiser des saynètes, des scénarios de marionnettes, des jeux de rôle, des contes, etc. dans lesquels les élèves pourront faire dire à des personnages les émotions qu'ils ressentent, les rêves qu'ils entretiennent et les difficultés qu'ils vivent. Par exemple, ils peuvent composer et jouer des saynètes autour de thèmes comme le chaton qui a peur du noir, l'oiseau qui s'est cassé une aile, le petit garçon qui trouve de nouveaux amis. Ils peuvent aussi inventer en mettant en scène deux ou trois personnages qui n'ont habituellement aucun rapport entre eux: un policier et un lutin farfelu, un savant, un extra-terrestre et un poisson rouge.

Le discours poétique est celui dans lequel on peut laisser libre cours à l'imaginaire; tout peut arriver, tout est possible à condition qu'on donne au spectateur les moyens d'accéder au monde qu'on veut évoquer. Les moyens sont les dialogues, la narration, les décors, les costumes, les effets sonores, etc. tout ce qui permet au spectateur de se représenter l'univers dans lequel on veut le transporter.

Les devinettes et les charades font aussi partie de ce type de discours, de même que les blagues, les histoires et les jeux de mots. Ces dernières activités ont une fonction plus ludique que poétique et on peut les exploiter à l'occasion de spectacles, de sorties récréatives ou éducatives ou quand on a tout simplement besoin de se détendre. Comme toute activité de communication, ces dernières méritent qu'on les prépare et qu'on en fasse l'objectivation pour éviter que les élèves ne se complaisent à reproduire ce qu'ils voient à la télévision et qu'ils développent leur créativité.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but	- je veux vous faire deviner...
	1.2 en annonçant son sujet	- c'est l'histoire de...
	1.3 en donnant un titre	
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels	- mon premier est une partie du visage...
		- j'étais dans la forêt...
	2.2 décrit des faits fictifs	- une girafe est entrée dans le métro et...
	2.3 décrit des circonstances	- il faisait noir, on n'entendait rien, soudain...
	2.4 exprime un sentiment	- j'ai trop peur...
	2.5 exprime un souhait	- je voudrais devenir si petite que...
	2.6 fait des comparaisons	
	2.7 questionne	- d'où viens-tu comme ça?...
3. Fermeture	3.1 questionne	- avez-vous deviné qui je suis?...
	3.2 apporte un dénouement	
	3.3 dégage une leçon	
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 suit l'ordre des événements	
	4.2 suit l'ordre des associations d'images	
	4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré	l'ordre des éléments dans une charade ou dans une blague
5. Vocabulaire	5.1 utilise des mots imagés	
	5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions	
	5.3 fait des jeux de mots	
6. Mimiques	6.1 exprime des émotions dans son visage	
	6.2 rend le caractère des personnages	
	6.3 ajoute de l'emphase	
7. Gestes	7.1 utilise le mime	
	7.2 exprime des émotions par ses gestes	
	7.3 illustre les faits	
	7.4 pointe des objets, des personnages	
	7.5 rend le caractère des personnages	
	7.6 ajoute de l'emphase	
8. Intonation	8.1 laisse sentir les émotions	surtout dans les dialogues
	8.2 crée un climat	volume de la voix
	8.3 amène l'effet désiré	ton enjoué, triste
9. Procédés particuliers	9.1 utilise des costumes	maquillage, masques, vêtements
	9.2 utilise un décor	quelques objets peuvent suffire
	9.3 utilise la musique	disque, chanson, bande sonore
	9.4 crée des effets sonores	bruits, voix
	9.5 utilise la lumière	obscurité, pénombre, etc.

GRILLE Nº 6

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 en annonçant son sujet						
	1.3 en donnant un titre						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels						
	2.2 décrit des faits fictifs						
	2.3 décrit des circonstances						
	2.4 exprime un sentiment						
	2.5 exprime un souhait						
	2.6 fait des comparaisons						
	2.7 questionne						
3. Fermeture	3.1 questionne						
	3.2 apporte un dénouement						
	3.3 dégage une leçon						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 suit l'ordre des événements						
	4.2 suit l'ordre des associations d'images						
	4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré						
5. Vocabulaire	5.1 utilise des mots imagés						
	5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions						
	5.3 fait des jeux de mots						
6. Mimiques	6.1 exprime des émotions dans son visage						
	6.2 rend le caractère des personnages						
	6.3 ajoute de l'emphase						
7. Gestes	7.1 utilise le mime						
	7.2 exprime des émotions par ses gestes						
	7.3 illustre les faits						
	7.4 pointe des objets, des personnages						
	7.5 rend le caractère des personnages						
	7.6 ajoute de l'emphase						
8. Intonation	8.1 laisse sentir les émotions						
	8.2 crée un climat						
	8.3 amène l'effet désiré						
9. Procédés particuliers	9.1 utilise des costumes						
	9.2 utilise un décor						
	9.3 utilise la musique						
	9.4 crée des effets sonores						
	9.5 utilise la lumière						

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur

La capacité d'adapter son discours à l'interlocuteur fait partie de l'habileté à communiquer et commence à se développer dès que le jeune enfant commence à parler. Il parle pour être compris et adapte ce qu'il dit à ce qu'il perçoit des attentes, des besoins et des caractéristiques de ceux à qui il s'adresse et il établit un rapport qui fera qu'il sera compris. Dans la plupart de ses communications, quand l'enfant s'adresse à des personnes familières, qui font partie de son environnement habituel, il s'adapte spontanément, puisque c'est une condition nécessaire pour entrer en contact avec les autres et répondre à ses différents besoins. Il suffit d'observer comment un enfant déploie des stratégies différentes pour convaincre un parent et un ami pour s'en rendre compte.

À l'école, le nombre des interlocuteurs augmente et surtout, leurs caractéristiques, leurs besoins et leurs attentes sont de plus en plus diversifiés: il y a des pairs très familiers, d'autres qui le sont moins, des amis proches qui partagent un vécu scolaire et social semblable, des enfants qui ont des expériences scolaires, familiales et sociales très différentes, des enfants d'âges différents, des adultes, certains qui sont très familiers, d'autres plus distants, des adultes qui tiennent des rôles variés, des gens qui partagent des valeurs, des croyances et des attitudes plus ou moins semblables; il y a aussi, qui font partie de l'environnement moins immédiat, tous les enfants et les adultes qui entrent en contact les uns avec les autres, grâce à des projets et des expériences scolaires (correspondants, gens qu'on visite ou qu'on interviewe, visiteurs, etc.). Évidemment, plus ses interlocuteurs seront variés, plus l'élève aura d'occasions d'élargir sa connaissance des autres et d'ajuster sa stratégie aux besoins, aux caractéristiques et aux attentes de ceux-ci. Chaque fois, qu'il communique, le locuteur utilise la stratégie qu'il juge la meilleure; chaque fois qu'il objective sa communication et qu'il observe le "feed-back" de l'interlocuteur, il prend conscience de sa stratégie et il peut la modifier s'il la juge insatisfaisante.

En communication orale, surtout dans les échanges spontanés, le jeu des interactions entre les interlocuteurs amène le locuteur à s'ajuster et à ajouter au fur et à mesure les informations qui rendent la compréhension plus claire et plus juste. Il importe de considérer l'intention et les caractéristiques du contexte de communication: il y a des situations où une compréhension univoque est nécessaire alors qu'il y en a d'autres où le discours peut être moins précis, parce que c'est satisfaisant ainsi ou parce que la précision viendra autrement. Par exemple, expliquer un règlement demande une compréhension univoque chez le locuteur et l'interlocuteur alors qu'échanger des impressions sur un film peut être satisfaisant même si l'interlocuteur ne connaît pas toute l'intensité des émotions ressenties; si on élabore des solutions à un problème, il importe que chaque locuteur soit précis dans la formulation de ses hypothèses ou de ses suggestions pour que les interlocuteurs puissent les considérer, les évaluer et prendre une décision éclairée, alors que si on élabore le canevas d'une saynète, on peut se permettre plus de flou puisque la précision viendra au moment de monter la saynète. On ne peut donc observer la capacité d'un élève à ajuster son propos aux besoins de l'interlocuteur en faisant abstraction des autres composantes de la situation de communication.

De plus, quand on veut évaluer l'habileté d'un élève à ajuster son discours à l'interlocuteur, il est important de considérer le "feed-back" de ce dernier. Il est le mieux placé pour juger si l'information était suffisante et pertinente compte tenu de sa connaissance du sujet traité, si elle était adaptée à son âge et à sa connaissance de la langue et si le rapport qu'a voulu établir le locuteur a été satisfaisant.

Dans la grille qui suit, nous avons abordé l'observation par le biais des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, pour en faciliter l'utilisation. Les indices cependant sont différents; ce sont des indices qui renseignent sur la stratégie déployée par le locuteur pour répondre aux besoins d'informations de l'interlocuteur et pour signifier le rapport qu'il veut établir avec lui. Plus particulièrement, les indices 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.1, 8.2 et 12.1 sont ceux

qui renseignent sur la capacité de tenir compte des besoins d'informations de l'interlocuteur; ces informations, non verbales aussi bien que verbales, sont adaptées dans la mesure où elles sont suffisantes et pertinentes; il s'agit d'évaluer si elles sont celles dont l'interlocuteur a besoin et si elles suffisent à lui faire comprendre le sujet traité. Les autres indices servent à observer la stratégie utilisée pour établir un rapport socio-affectif avec l'interlocuteur. Ce sont les expressions, les phrases, les parties du discours, les procédés para-verbaux qui visent à amorcer, entretenir et terminer le contact, à éveiller et maintenir l'intérêt, à susciter le "feed-back" et à y répondre, à établir une relation familière, personnelle ou distante. Ces procédés sont adaptés dans la mesure où ils satisfont les besoins socio-affectifs des interlocuteurs en présence.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son intention ou son sujet	voir les grilles Nº 1 à 6
	1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur	- voulez-vous que je vous raconte...
	1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur	- tu m'avais demandé... - c'est bien ça que tu veux savoir?...
	1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur	- je sais que vous aimez... comme tu le disais...
2. Explicitation	2.1 donne une information suffisante	
	2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur	
	2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur	
	2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur	
	2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur	- vous avez sûrement déjà eu peur la nuit...
	2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur	- vous savez que... tu te rappelles...
	2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur	- tu comprends? qu'en penses-tu?...
	2.8 répond au "feed-back"	
3. Fermeture	3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur	- est-ce que ça répond à ta question?...
	3.2 suscite le "feed-back"	- avez-vous des questions?...
	3.3 réagit au "feed-back"	
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur	
	4.2 donne des points de repère	- ça c'est fini, maintenant...
	4.3 interpelle l'interlocuteur	en le nommant, - c'est clair?...
	4.4 prévoit une place pour le "feed-back"	- à la fin, vous pourrez me poser des questions
5. Syntaxe	5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur	
6. Vocabulaire	6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur	
	6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux	
	6.3 utilise un vocabulaire recherché	
	6.4 utilise un vocabulaire familier	

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
7. Mimiques	7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt	
8. Gestes	8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact	touche, montre, pointe un interlocuteur
	8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit	
9. Regard	9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs	
	9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe	
	9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur	dans un spectacle
10. Intonation	10.1 maintient l'attention par son intonation	
	10.2 adopte un ton familier	
	10.3 adopte un ton distant	
11. Débit	11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension	
	11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté	
12. Procédés particuliers	12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur	illustrations, mime, démonstration
	12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact	se rapproche, se place à la hauteur de l'interlocuteur, circule
	12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance	s'éloigne

GRILLE Nº 7

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son intention ou son sujet						
	1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur						
	1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur						
	1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur						
2. Explicitation	2.1 donne une information suffisante						
	2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur						
	2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur						
	2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur						
	2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur						
	2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur						
	2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur						
	2.8 répond au "feed-back"						
3. Fermeture	3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur						
	3.2 suscite le "feed-back"						
	3.3 réagit au "feed-back"						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur						
	4.2 donne des points de repère						
	4.3 interpelle l'interlocuteur						
	4.4 prévoit une place pour le "feed-back"						
5. Syntaxe	5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur						
6. Vocabulaire	6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur						
	6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux						
	6.3 utilise un vocabulaire recherché						
	6.4 utilise un vocabulaire familier						

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
7. Mimiques	7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt						
8. Gestes	8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact						
	8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit						
9. Regard	9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs						
	9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe						
	9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur						
10. Intonation	10.1 maintient l'attention par son intonation						
	10.2 adopte un ton familier						
	10.3 adopte un ton distant						
11. Débit	11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension						
	11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté						
12. Procédés particuliers	12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur						
	12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact						
	12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance						

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication

Une personne peut être habile à concrétiser son intention, elle peut tenir compte de l'interlocuteur, si elle néglige de respecter les exigences du contexte de communication, sa communication ne produira pas l'effet désiré. Si elle dépasse la limite de temps que lui permet la situation, si, dans une discussion en groupe, elle parle quand bon lui semble, sans respecter le tour de parole, si elle utilise une langue soutenue alors qu'il s'agit d'un échange intime, son message ne sera peut-être pas aussi bien reçu qu'elle le désire.

Adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication c'est percevoir un certain nombre de facteurs qui ont une influence sur la communication et en tenir compte dans l'énoncé du discours. Considérant ces facteurs: le contexte dans lequel se déroule la communication, la durée, le moment, le nombre d'interlocuteurs, le caractère formel ou familier du contexte, les règles d'usage, le fait que les interlocuteurs se voient ou non, le fait que l'interlocuteur puisse réagir ou non, le locuteur peut soit accepter ces facteurs et se conformer aux exigences que lui impose le contexte, soit choisir de les utiliser pour produire un effet. Par exemple, un enfant demandera une permission immédiatement avant que sa mère quitte la maison pour aller travailler parce qu'il sait qu'elle accorde plus facilement une permission quand elle n'a pas de temps pour réagir; un autre préférera disposer les interlocuteurs en cercle autour de lui pour leur communiquer une expérience parce qu'il veut donner à son exposé un ton familier qui l'intimide moins. Si on veut que l'élève adapte son discours aux contraintes et aux exigences du contexte de communication, il faut lui proposer des situations dont les caractéristiques sont clairement définies; il faut aussi lui permettre de faire des expériences, de jouer avec ces facteurs pour en observer l'effet sur son discours. Par exemple, on peut lui proposer d'expliquer une expérience en sciences à un petit groupe de cinq élèves et à toute la classe pour qu'il observe les particularités de ces deux contextes et trouve des manières efficaces de communiquer ses informations compte tenu de ces particularités.

Pour observer la capacité d'adapter son discours aux exigences du contexte, on se sert des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, mais les indices sont différents. Les indices utilisés orientent l'observateur vers les particularités du contexte et l'incitent à observer le discours en regard de ces particularités; par exemple, l'observateur considère le temps dont dispose le locuteur et observe quelles informations il choisit de communiquer étant donné le temps alloué. Il importe que l'enseignant, qui veut observer la capacité de ses élèves à tenir compte des exigences du contexte, connaisse bien ces exigences s'il observe en situation spontanée et les délimite bien s'il observe en situation planifiée ou organisée.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 situe son propos par rapport au contexte externe	- on sera en vacances bientôt, je ferai des suggestions de loisirs...
	1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation	- je ne parlerai pas longtemps parce qu'on n'a pas le temps de...
	1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir	- j'ai fini la recherche dont je vous avais parlé l'autre jour...
	1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas	téléphone, cassette, interview, spectacle
2. Explicitation	2.1 respecte les limites de temps	
	2.2 choisit le moment qui convient	
	2.3 laisse de la place au "feed-back"	
	2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place	- il y en a qui peuvent se demander si...
	2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas	- au téléphone: tu sais la grosse maison blanche au coin, c'est là que tu tournes...
	2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation	- entre nous... - je vais te dire un secret...
	2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation	- chers parents, nous vous présentons notre parade de mode...
3. Fermeture	3.1 annonce la fin de son propos	- j'ai fini mon exposé...
	3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication	- je vous ai dit comment faire, maintenant vous pouvez vous pratiquer...
Manière de dire		
4. Organisation	4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs	exposé structuré quand les interlocuteurs sont nombreux, plus souple dans un échange d'information
	4.2 respecte les règles d'usage	tour de parole dans une discussion; règles d'un débat, etc.
	4.3 situe la place du "feed-back"	- vous pourrez poser des questions à mesure si vous le désirez...
5. Syntaxe	5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue	
	5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple	

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
6. Vocabulaire	6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché	
	6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier	
	6.3 répète souvent les mots importants	dans un exposé ou quand les interlocuteurs ne se voient pas
7. Mimiques	7.1 ajuste des mimiques au type de communication	plus de mimiques dans un spectacle que dans un exposé
	7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage	
8. Gestes	8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux	
	8.2 crée un climat familier par ses gestes	gestes de rapprochement
	8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel	
9. Débit	9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe	
	9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange	
10. Intonation et volume de voix	10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige	
	10.2 parle à voix plus basse dans un petit groupe	
	10.3 s'ajuste aux conditions spatiales	grande salle, petit local, etc.
	10.4 ajuste sa voix au climat désiré	
11. Procédés particuliers	11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation	support visuel, signe pour demander la parole
	11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré	disposition des lieux et des interlocuteurs, position assise ou debout

GRILLE N^{O} 8

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETE A ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 situe son propos par rapport au contexte externe						
	1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation						
	1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir						
	1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas						
2. Explicitation	2.1 respecte les limites de temps						
	2.2 choisit le moment qui convient						
	2.3 laisse de la place au "feed-back"						
	2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place						
	2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas						
	2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation						
	2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation						
3. Fermeture	3.1 annonce la fin de son propos						
	3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs						
	4.2 respecte les règles d'usage						
	4.3 situe la place du "feed-back"						
5. Syntaxe	5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue						
	5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple						

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
6. Vocabulaire	6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché						
	6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier						
	6.3 répète souvent les mots importants						
7. Mimiques	7.1 ajuste des mimiques au type de communication						
	7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage						
8. Gestes	8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux						
	8.2 crée un climat familier par ses gestes						
	8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel						
9. Débit	9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe						
	9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange						
10. Intonation et volume de voix	10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige						
	10.2 parle à voix basse dans un petit groupe						
	10.3 s'ajuste aux conditions spatiales						
	10.4 ajuste sa voix au climat désiré						
11. Procédés particuliers	11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation						
	11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré						

REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier les rédactrices de ce document:

- Françoise DULUDE
- Lyne MARTIN

Elle remercie également les personnes suivantes pour leur collaboration:

- Ginette BERNIER, graphiste
- Suzanne CASTONGUAY, participation à l'expérimentation
- Sylvie GAGNON, participation à l'expérimentation
- Denis LEVASSEUR, analyse des textes en lecture
- Lorraine NOBERT, collaboration à la partie sur la communication orale
- Michel PAGÉ, consultant, Université de Montréal
- Gilles PRIMEAU, consultant, C.É.C.M.
- Eugène TAUVIF, graphiste

ainsi que les commissions scolaires qui ont participé à l'expérimentation:

- C.É.C.M.
- Commission scolaire Saint-Exupéry
- Commission scolaire Deux-Montagnes

L'essentiel de la conjugaison

DANIEL POULIN

EDITIONS VILLE MARIE